

54822
3FIN73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

2

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2019. 59. ÉVFOLYAM



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LIX. évfolyam 2019. 2. szám

Tartalom

DR. OLÁH TIBOR

A tanulói motiváció. A 10–14 éves korosztály tanulói motivációjának összefüggései ... 3

CSÓSZ TÍMEA – DR. HEVESSYÉ HUSI ANGÉLA – DR. MEZŐNÉ MONOKI SOPHIA

A pedagógus szakmai fejlődésének támogatása a nyelvi tehetségazonosítás területén
a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében 17

DR. CSÁSZÁRNÉ JOÓ GYÖNGYI

Mozogj és játssz felszabadultan! Módszertani innovációk testnevelés órán 35

SÁPINÉ BÉNYEI RITA

A témacentrikus interakció (tci) módszer használatának eredményességi mutatói I. ... 43



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Cs. Bogyó Katalin

Jancsák Csaba

Pap Anita

Sándor József

A tanulói motiváció

A 10–14 éves korosztály

tanulói motivációjának összefüggései¹

DR. OLÁH TIBOR

tiborolah71@gmail.com

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium



Kulcsszavak: *motiváció, oktatás, pszichológia, szociológia, pedagógia, tanulás, iskola*

Bevezetés – A motiváció értelmezése és a kutatások áttekintése

A motiváció és annak kutatása a pedagógia, a szociológia és a pszichológia határán értelmezett elsősorban. Pintrich szerint három nézőpontot lehet szétválasztani a motiváció terén: feladat-specifikus (teljesítmény értékelése), tartalmi központú (célokat ír le) és a célorientációs elméletet (ami az okokra és az eszközökre koncentrál). A legtöbb tudományos attitűd és vizsgálat e három egyikét értelmezi, bontja le saját szakterületeire. Ezek alapján jöttek létre a különböző vizsgálatok az elmúlt évtizedekben.

A motiváció érzelmi jellegű és célokkal összekapcsolt jellegét többen leírták. Felismerték, hogy a tanulói motivációban az érzelmeknek nagy szerepük van (Schutz–Pekrun 2007). Ebben, céljaikban érzelmeik határozzák meg a fontossági sorrendiséget (Szabó 2010, Csíkos 2012). A motiváció érzelmi oldalát, annak különféle vetületeit sokan értelmezték (Kozéki 1976, Kőrössi 1997, Ames–Archer 1988, Barron–Harackiewicz 2001, Szabó 2004).

A motivációs vizsgálatok már érintették a tanári viselkedés, az osztálytermi szociális közeg hatását a tanulási motivációra (Fejes 2015), a tanulói célokat (Sideridis 2005) vagy éppen egyes (matematika, idegen nyelv, földrajz, fizika) tantárgyra vonatkozó célorientációikat (Fejes 2015, Bacsa 2008, Farsang 1993, Fejes–Bacsa–Víg 2012, Veidner 2003). A jövőtervezés pedagógiai oldala is rendelkezik motivációval kapcsolatos méréssel (Jámbori 2007), ugyanígy az iskola

¹ Elhangzott a *Mester- és kutatótanár konferencián* – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, 2019. március 30.

és a család szerepének összefüggései a tanulói motivációban (Józsa 2000, Józsa–Fejes 2010). A téma szociokulturális (Rueda–Moll 1999) és pszichoszociális (Csibi 2006) tényezőit, szerepét is értelmezték.

A motivációhiányt hazánkban is többször vizsgálták (Csíkos 2012, Józsa 2002). Pszichológiai oldalról a függetlenné válás igényével kötötték össze (Csíkszentmihályi 1997), míg pedagógiai szempontból például Burián a „tinédzser szellem öntudatosodása, szabadság utáni vágyaként” értelmezte (Burián 2012: 176).

A tudásalapú társadalom kialakulásakor (Tamás 2006) a motiváció témaköre a helyzethez képest tovább bővült, előtérbe került a gyermekek kapcsolata a ma iskolájához (Veczkó 1986).

A kutatás

A jelen vizsgálat nem kívánt egyetlen már ismert mérési keretben sem gondolkodni, meglévő empiriákat követni. Arra volt kíváncsi, hogy direkt mérési helyzetben érvényesülnek-e a már ismert attitűdök a motiváció terén. A legfontosabb kutatási kiinduló pontnak az mutatkozott, hogy ne szűkítsük le az iskolai motiváció helyzetét egy-egy tényezőre. Az újabb vizsgálattal olyan kutatási alapot teremtsünk, amire további empiriák épülhetnek; ezek utalásokként szolgálhassanak ismert eredményekkel kapcsolatban. Teremtsünk kapcsolatokat a különféle vizsgálati szempontok között, illetve kapcsoljuk össze a különböző diszciplínákat a motiváció egységes értelmezése függvényében.

Mindezen alapvetések után egy olyan mérés jött létre, amelyben a tanulókat direkt helyzetben szólította meg a kérdőív. A nagyobb mintán létrejött vizsgálatot egy előzetes mérés alapozta meg ($n = 50$). Ebben *Mi motivál (s mi nem) a tanulásra, a tanulásban?* – kétoldali kérdőívet töltöttek ki a diákok. Egy magasan kvalifikált fővárosi iskolai csoport adta a vizsgálat kontrollcsoportját. Legnagyobb részt ezeknek eredményei adták a vizsgálatban szereplő (25-25 egységhez kapcsolódó, választásos) kérdőív tartalmi elemeit.

A vizsgálatban fővárosi s vidéki általános iskolák 5–8. évfolyamos diákjai vettek részt ($n = 500$). A vizsgálat az évfolyamos eredményeket, valamint a fiúkat és lányokat külön értelmezte.

(Megjegyzés: A dolgozatban az eredmények százalékos alakban láthatók. Mégpedig azért, mert az értékelés szélesebb olvasó és értelmező közönségnek készült.)

A vizsgálat tézisei

Alapvető tézisként az szolgált, hogy mint minden motiváció, így a tanulói motiváció is tudatos működés eredménye, ennek kereteit, határait azonban nem ismerjük. Ehhez kapcsolódott az a feltételezés, hogy a személyes elvárások, az oktatáshoz, az iskolához való viszony indexe emelkedik/változik az évfolyamokon. A gender-marker megjelenésére (még ha ez egy érzékeny terület is) azért volt szükség, mert ebben az életkorban a személyiség érése nagyobb különbségeket mutathat.

Számos empirikus vizsgálat eredményeit felhasználva jelen mérés elfogadta azt, hogy a tanulói motiváció túlmutat az iskolai kereteken. Ebben a tanulók osztályozzák a tudáselemeket, minősítik a tantárgyakat, illetve a tanár személye is aktív része a tanulói motivációnak. A vizsgálat választ várt arra is, hogy ezek a tényezők milyen mértékben jelentkeznek a tanulói motivációban.

Lazarus és Folkmann szerint a stressz olyan kihívások esetén alakul ki, amelyek meghaladják az egyén tudatos, pszichés forrásait (ahogy önmagát minősíti) (Lazarus–Folkmann 1984: 148). A tanulás stressz jellege az oktatás minden rétegében jelen van (Berghammer–Zsombok 2004, Szabó 2010). Felmerült a kérdés, hogy vajon ez milyen fokú a felső tagozatos korosztály esetében. Így a tanulói motiváció egyik fontos területének annak érzelmi oldala mutatkozott.

Tudatos elvárások

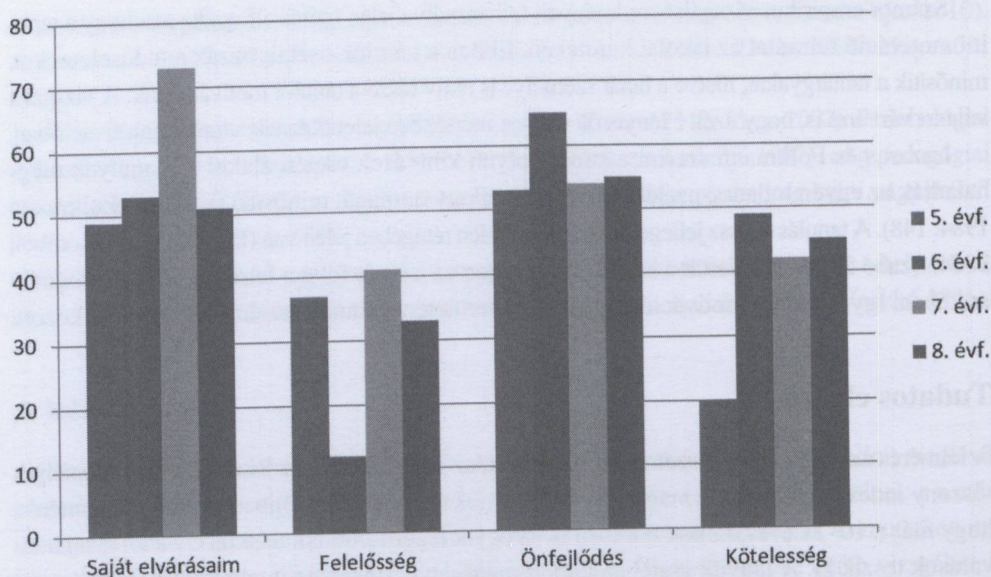
A felmérés azt várta, hogy a személyes elvárások, az oktatáshoz és az iskolához való személyes viszony indexe emelkedik a magasabb évfolyamokon. Ehelyett azonban azt mutatta a mérés, hogy már a 10–11 éves diákok körében is az egyik legerősebb tanulási motivációt a saját elvárások teszik ki. A lányok esetében kapott magasabb értékek az intellektuális érettséget is jelölhetik (fiúk/lányok: 5. évf.: 23/75%; 6. évf.: 46/61%; 7. évf.: 66/80%; 8. évf.: 31/71%).

Erőteljes a különbség a lányok és fiúk között az elvárásokat illetően, akár kétszeres értékeket is kapunk (5. és 8. osztályban). Ugyanígy a felelősség és a kötelesség értékei is mindig magasabbak a lányoknál. Átlagosan a diákok 39%-a tekinti a kötelességet motiváló erőként a tanulásra. A kötelesség a fiúknál sokkal magasabb értékű, mint a tanártól való elismerés. (1. ábra)

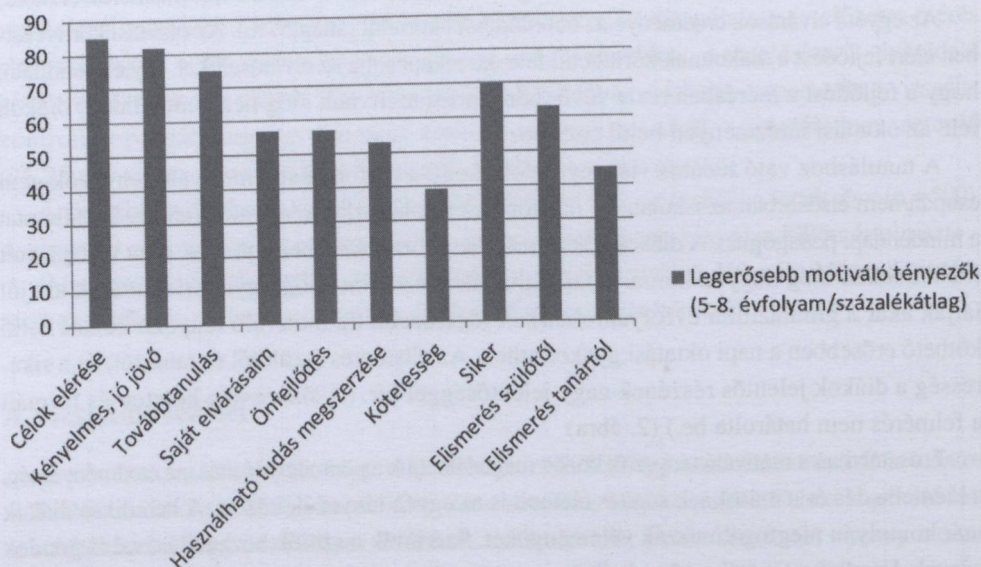
Az egyéni elvárások eredménye az önfejlődéssel korrelál (átlag 57%). Az oktatási környezetben elért fejlődést a diákoknak körülbelül fele összekapcsolja az elvárásaikkal. Így elmondható, hogy a fejlődést a mérésben részt vevő (bár reprezentatívnak még nem mondható) diákok fele az oktatási intézményen belül értelmezi.

A tanuláshoz való tudatos viszonyt jelöli, hogy a legfontosabb motiváló tényezők nem csupán/nem elsősorban az iskolához köthetők. Az iskola eszközként való értelmezése túlmutat a mindennapi pedagógián. A diákok sokkal erőteljesebben tekintenek a jövőbe, mint várható volt (habár sokan még nagyon homályosan láthatják azt – mint ahogy gyakorló tanárok azt jól látják akár a gimnáziumi évfolyamokon). A legerősebb tíz motiváló tényező között kettő köthető erősebben a napi oktatási gyakorlathoz. Az elismerés (szülőtől és tanártól) és a sikeresség a diákok jelentős részének nagy jelentőséggel bír. (A sikeresség kereteit és formáit a felmérés nem határolta be.) (2. ábra)

7. osztályban a motiváló tényezők között megtalálhatjuk az önmegvalósítás, az eredményesség, a kiemelkedés és a másoknak segítség elemeit is az egyéb tényezők között. A hetedikes diákok már komolyan megfogalmazzák véleményüket. Szerintük a szülők hozzáállásával is gondok vannak. Emellett a tanórákon úgy érzik, hogy csak az helyes, ahogy a tanár elmondja. Az önfejlődésnek ebben a szakaszában természetes, hogy nehezebben fogadják el a felnőtt véleményét, a tanár tekintélyét (illetve nem alakul ki partnerség a tanár és a diák között).



1. ábra: A saját elvárások kapcsolatai egyéb tényezőkkel (%)



2. ábra: Legerősebb motiváló tényezők 5-8. évfolyamon (%)

A 8. osztályosok motiváló tényezői között találkozunk olyanokkal, amelyekkel korábbi évfolyamokon még nem. A fiúk azt szeretnék tanulni, ami őket érdekli, s alapvetően kevesebbet akarnak tanulni; fontosnak érzik a tanulás utáni jutalmazást, kerülnék a kudarcot az iskolában, viccesebb órákat szeretnének.

Azok a fiúk, akik azt nyilatkozták, hogy csak azt szeretnék tanulni, ami érdekli őket, általában semmi motiválót nem jelöltek meg (sem az iskola, sem az otthon oldaláról), viszont annál több demotiváló tényezőt. Elmondható tehát, hogy ezen fiatalok számára (arányuk 3–4%) az iskolai környezet már nem ad (vagy nehezen ad) bármilyen motiváló erőt, az énefejlődést oktatástól függetlenül képzelik el, azaz nagy az ellenállás az iskola mint intézmény felé. Az oktatási helyzetű leszakadás itt, 13–14 éves korban kezdődik el. Hosszabb távú értelmezésben ez azt jelenti, hogy minél tovább tudja az iskola bent tartani az intézményben az ilyen fiatalokat is, annál nagyobb az esély van arra, hogy a fiatal ne csupán saját, még kiforratlan értékrendje által határozza meg önmagát, hiszen a közeg, az intézmény is hatással lehet rá.

Ahol sok motivációs hiány mutatkozik a 8. évfolyamos diákok között, ott sok tantárgy nem érdekli őket. Az a diák, akit számos tantárgy nem érdekel, azok félnek leginkább az eszközök (telefon, számítógép) elvételétől. Ez az egyenes arányosság a bezáródó fiatalokra jellemző. Ezt leginkább a pszichológia vizsgálati területéhez kapcsolhatjuk.

A tanulás mint örömförrás – Az iskola motiváló szerepe

A tanuláshoz, az ismeretszerzés érzelmi oldalához tartozó mutatók meglepő eredményt adnak.

A mérés négy mutatóval rendelkezett ebben a témacsoportban. Ennek az eredményét mutatja a 3. ábra. Azt a sajnálatos eredményt kapjuk, hogy a 10–14 éves diákok jelentékeny részének a tanulás nem okoz élményt, élvezetet. Nem találják meg benne az alkotás élményét, nem látnak örömet az ismeretek megszerzésében. Az újat tanulás még izgalomba hozza a diákok egy részét, de már egyre kevésbé élvezik azt. Már 5. osztályban is csupán 16–24%-os az iskola és a tanulás élményhatása.

Az élményalapú oktatás terén egyetlen kimagasló eredménnyel rendelkezünk: az újat tanulás izgalma 6. osztályban jóval magasabb, mint a többi mutató bármelyik évfolyamon. Érdekes, hogy a fiúk és a lányok eredményei között 5–6. osztályban még voltak eltérések (a lányoké magasabb értékeket mutatott), ezek azonban 7. osztályra elenyésztek. Azt látjuk, hogy az iskola a diákok átlagosan 13%-ának ad pozitív élményt, alkotó területet, tölti el őket izgalommal. Ez 2–4 gyermeket jelenthet osztályokra levetítve a mért területeken.

Látható, hogy fokozatosan csökken az iskola és a tanulás örömet adó jellege az általános iskola vége felé haladva, a diákok számára az iskola nem tekinthető alkotó közegnek. Ez pedig számos pedagógiai kérdést vet fel. Vajon a tananyag és a feladatok helyzete, összetettsége milyen kapcsolatban van egymással? Hogyan lehetne kreatívabbá, élvezetesebbé tenni az oktatást a diákok számára?

Az iskolai munkavégzések során kis mértékben jutnak a diákok örömhöz, ami eltávolítja őket a tantárgyaktól, az iskola intézményétől. (Ez hosszabb távon kapcsolatba hozható az oktatási rendszerből hamar kihulló fiatalokkal is.) A pedagógia számára tehát az egyik legfontosabb feladat olyan oktatási platform kidolgozása, amely megszólítja a fiatalokat, amelyben szívesen dolgoznak, tanulnak.

A diáklétnek tehát az élményszerű oktatási környezet, a tananyag élvezetes befogadása nem része. Ez azért is fontos, mert az utóbbi évtizedekben az élményalapú oktatás az egyik legfontosabb megvalósítandóhoz tartozik. Számos oktatási stratégiát (kooperatív, interkulturális, felfedezéssel, projekt módszer stb.) kapcsolnak be az oktatási gyakorlatba.

Az élményalapú tanulás gyakorlatára rengeteg példát találhatunk. Számos hagyományos eszköz és digitális felület (Redmenta, Kahoot, LearningApps ...) áll rendelkezésünkre, a tanárok azokat használják is mindennapi oktatási gyakorlatukban. Sokan fejlesztenek is tananyagot, amelyek nagy százaléka szabad használatú, bárki számára elérhető. Ezen felületek alkalmazása erősítheti az élményalapú oktatást.

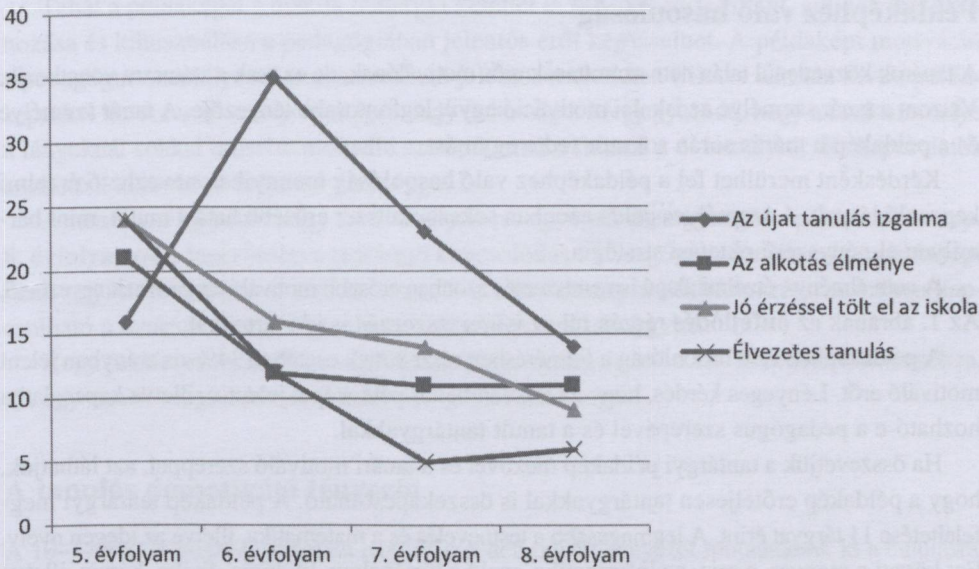
Lényeges kérdésként merülhet fel, hogy ezek az eredmények vajon milyen kapcsolatban vannak a kontrollcsoporttal. Nem ugyanazokat az erőteljes eredményeket kapjuk. Ennek számos oka lehet. A legnyilvánvalóbbnak az látszik, hogy a kontrollcsoport esetében a diákoknak meg kellett fogalmazniuk saját motivációikat, míg a mérésben részt vevő többi diáknak kész lehetőségek közül lehetett választania (ami minden bizonnyal könnyebb feladat). A kontrollcsoporttal való összevetés tehát árnyalja ezt az oldalt. (4. ábra)

Az érzelmi kapocs a tanulásélménnyel kapcsolódik össze a mérésben. Az iskolai gyakorlatban a diákok számára tehát a tanulásban keletkező sikerélménynek erőteljes motiváló szerepe van.

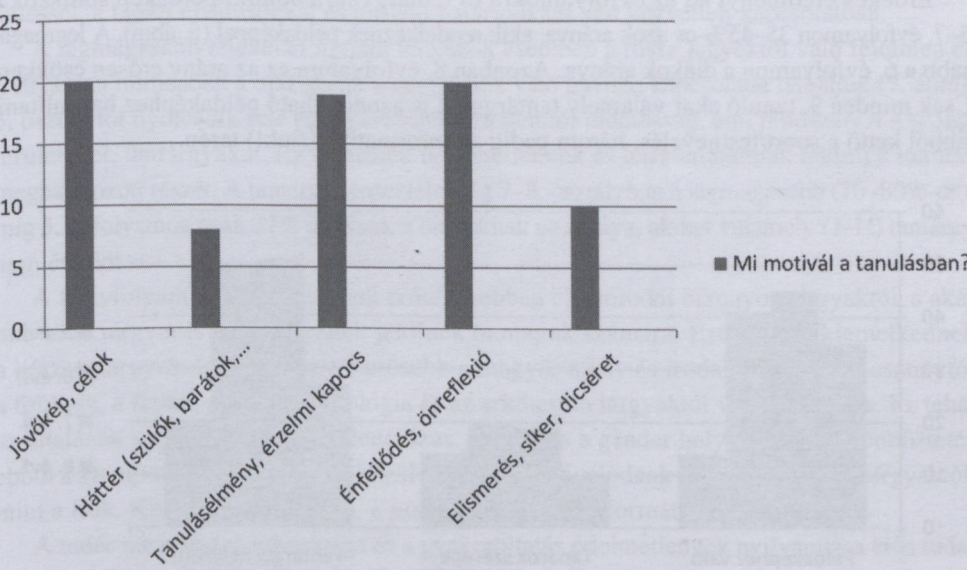
Vajon értelmezhetjük-e ezeket az értékeket úgy, hogy az oktatás egyre erősebb demotiváló erővel bír az általános iskola végére? Az mindenképpen világos, hogy minél erősebbek a diákok önmaguk felé támasztott elvárásai, annál kevésbé motivál az iskola, a tanulás. Az egyén és az iskola különválása tehát már korán elkezdődik. Ennek a szétválásnak (szociális és pszichológiai okain túl) az eredményeit az oktatáspolitikának is értelmeznie kell.

A motiváló tényezők legnagyobb százaléka nem vetíthető ki a tanulásra. Úgy is értelmezhető, ezek általános iskolában elsősorban nem a tanulásra motiváló tényezők, hanem a diákok ezektől gondolják, hogy motiválóan hatnak a tanulásra – de ezekkel a napi gyakorlatban nem találkozhat. Ezt igazolja a kontrollcsoport mérési eredménye is. A tanulói tudatosság kétszintű jelenség: egyrészt erősen kapcsolódik az iskolához, másrészt az iskolai kereteket elhagyja, az önfejlődés felé mutat.

A kontrollcsoport méréséből kiderül, hogy magasabb kvalitással rendelkező oktatási környezetben az iskola több szinten fejti ki motiváló szerepét. Ebben a legfontosabb a diákok érzelmi kapcsolata a tantárgyakkal, az élményszintű oktatás/tanulás, az ismeretszerzés, a használható tudás megszerzése és a pozitív visszajelzések flow-képző hatása. Az ilyen erős érzelmi kötődés és tudatos, alkalmazói szintű viszony az, amire az oktatásnak (tanterveknek, módszertannak) leginkább épülnie kell.



3. ábra: Az élményalapú, élvezetes tanulás mutatói (%)



4. ábra: A 14–15. éves korosztály fontosabb motiváció típusai (kontrollcsoport)(%)

Példaképhez való hasonlóság

A tanárok közvetlenül talán nem számítanak erős motiválónak, de ez csak a státuszra vonatkozik. Viszont a tanár személye az iskolai motiváció egyik legfontosabb tényezője. A tanár személye és a példakép a mérés során sokszor fedte egymást.

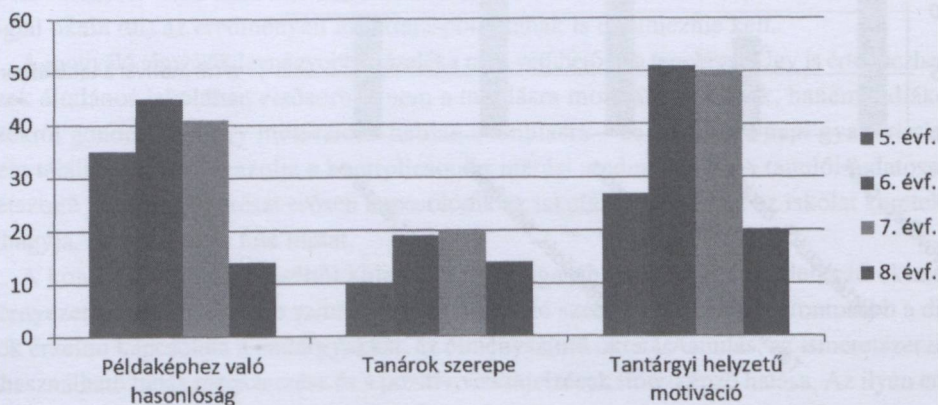
Kérdésként merülhet fel a példaképhez való hasonlóság mennyiben nevezhető érzelmi kapcsolódásnak. A személyes példa azonban sokszor kétszer erősebb hatást mutat, mint bármilyen élményszerű oktatási stratégia.

A nem élmény-, érzelmi alapú ismeretszerzés azonban erősebb motiváló tényezőnek nevezhető. Az 1. ábrának az **önfejlődés** részén túl az **ismeretszerzés** is ide tartozhat.

A példaképhez való hasonlóság a felmérésben részt vettek esetében 34%-os arányban jelent motiváló erőt. Lényeges kérdés, hogy ez iskolán belüli példaképet jelent-e, illetve kapcsolatba hozható-e a pedagógus szerepével és a tanult tantárgyakkal.

Ha összevetjük a tantárgyi példakép mezővel és a tanári motiváló szereppel, azt láthatjuk, hogy a példakép erőteljesen tantárgyakkal is összekapcsolható. A példakép tantárgyi megelégtetése 11 tárgyat érint. A legmagasabb a testnevelés és a matematika, illetve az idegen nyelv. Ezt követi a magyar, a rajz, az informatika, majd a történelem, biológia, fizika, kémia, illetve az ének-zene. (Megjegyzés: a felmérésben általános tantervű iskolák vettek részt.) A mérés azt az eredményt adta tehát, hogy a példakép sokszor azonosítható a tantárggyal is. Így a tanár személye közvetlenül hat a diákok tantárgyi kapcsolatára, annak elfogadására is.

Érdekes eredményt ad az évfolyamokra és tantárgyakra bontott példakép statisztika. 5–7. évfolyamon 35–45%-os azok aránya, akik rendelkeznek példaképpel (5. ábra). A legmagasabb a 6. évfolyamon a diákok aránya. Azonban 8. évfolyamra ez az arány erősen csökken. Csak minden 9. tanuló akar valamely tantárggyal is azonosítható példaképhez hasonlítani. Ebből kettő a sport/testnevelés, három pedig az informatika (fiúk!) terén.



5. ábra: Példaképhez való hasonlóság és a tanárok szerepe mint motiváló tényező a vizsgált évfolyamokon (%)

Tehát a példaképet a diákok tantárgyi kerettel is képesek azonosítani, aminek felszínre hozása és kihasználása a pedagógiában jelentős erőt képviselhet. A példaképi motiváció a pedagógus személyével is azonosítható jelentős mértékben (illetve iskolán kívüli példaképekkel is). A tanári szerep tehát igen nagy fontosságú. Megjegyzendő, hogy a tanár személye a lányoknál sokkal erősebb motiváló szerepű, mint a fiúknál a 6. osztálytól. Ez kapcsolatba hozható a különböző helyzetű érettséggel is.

A mérés azt igazolja, hogy 14 éves életkorra egyértelműen gyengül a példaképi szerep. 8. évfolyamon a legerősebb a tantárgyi kapcsolódás a pedagógus személye és a példaképi hatás együttese szerepe a motivációban. S habár alacsony a példaképi ráta, az erősen kapcsolható a tanári személyiséghez s az általa képviselt tantárgyhoz.

Hogy például ez mennyiben szignifikáns (vagy tendenciózus) a 15–18 éves diákok esetében, azt egy ennek megfelelő motivációs vizsgálat tudná leírni.

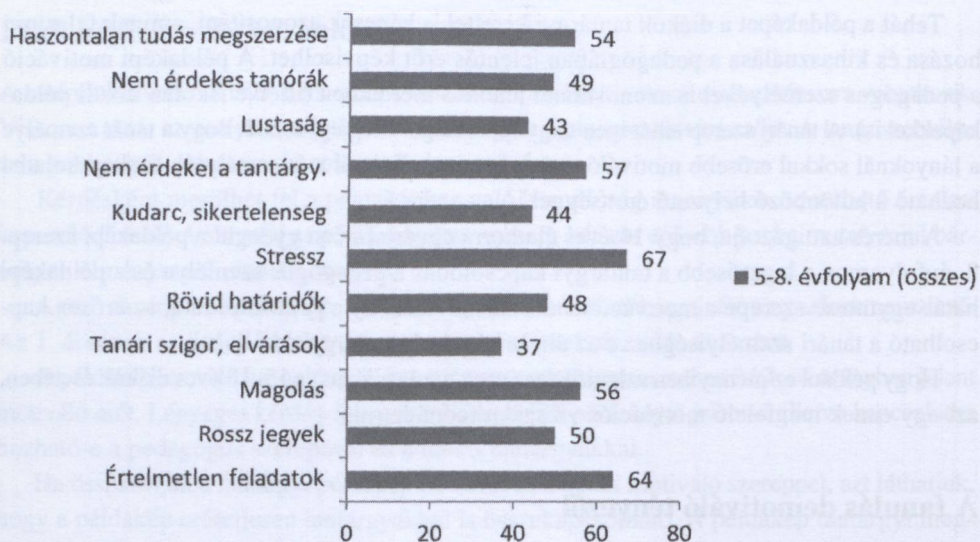
A tanulás demotiváló tényezői

A 10–14 éves korosztály számára nagyon sok demotiváló tényezőt mutathatunk ki a tanulásra. Sajnos el kell mondanunk, hogy sokkal több ilyen jellegű jeggyel számolhatunk, mint motiválóval. A 6. ábra a mérésben részt vevő diákok leggyakoribb, tanulásra nem motiváló elemeit mutatja. Ezek közül kiemelkedik a tanulás stresszt kiváltó szerepe. A tanulás így nem az én-fejlődést szolgáló erő, hanem érzelmi feszültséget okozó elem. A mérés szerint ez a magolással, az értékeléssel, a tanári elvárásokkal és a rövid határidőkkel van közvetlen kapcsolatban.

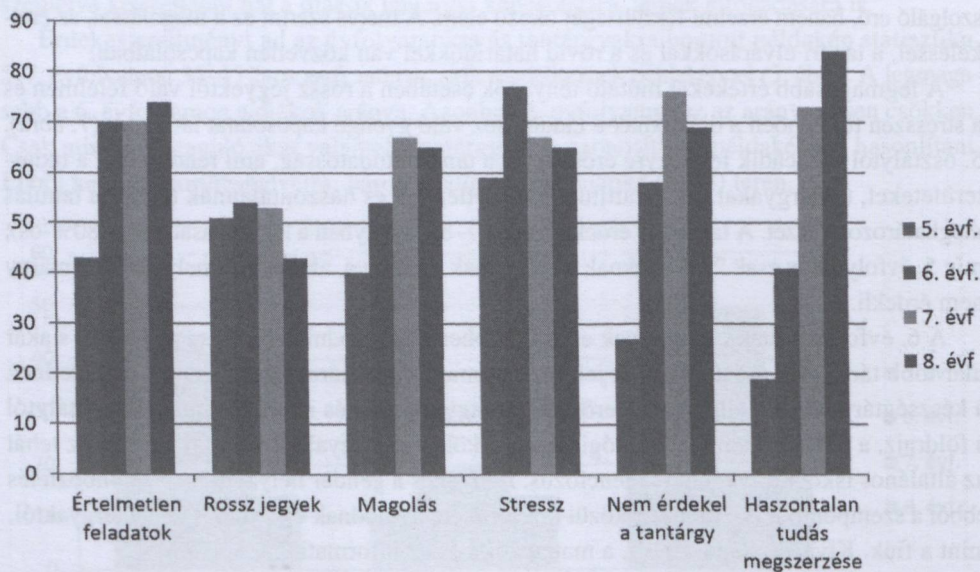
A legmagasabb értékeket mutató tényezők esetében a rossz jegyeiktől való félelmen és a stresszen túlmenően a diákoknak a tanuláshoz való gyenge kapcsolatát láthatjuk (7. ábra). 5. osztálytól nyolcadik felé egyre erősebb az a tanulói tudatosság, ami rendszerezi a tudásterületeket, tantárgyakat. Ez az attitűd értelmetlennek és haszontalannak tekinti a tanulás meghatározott részét. A tantárgyi érdektelenség 7–8. osztályban a legmagasabb (70–80%-os), míg 5. évfolyamon csak 27% azoknak a diákoknak az aránya, akiket valamilyen (1-1!) tantárgy nem érdeklí.

A 6. évfolyam diákjai kezdenek erőteljesebben eltávolodni bizonyos tárgytól, s akár már több tárgyat is érdektelennek jelölnek önmaguk számára. Ezek közül kiemelkednek a készségtárgyak. Emellett egyre erősebb a magyar nyelv és irodalom, majd 7. osztálytól a földrajz, a fizika, a kémia, a biológia és az erkölcsan tárgytól való távolodás. Ez tehát az általános iskola folyamán tendenciózus. Lényeges a gender helyzetű megkülönböztetés ebből a szempontból is. A lányok közül kevesebben távolodnak el a különféle tantárgyaktól, mint a fiúk. Kivétel talán a fizika, a matematika és az informatika.

A tudás nem hasznosíthatósága és a gyakoroltatás értelmetlennek nyilvánítása erős tudatosságot jelent a diákok oldaláról. Nem látják még azokat a szakirányokat, amikhez a tantárgyak szükségesek. Az érdektelenség hátterében tantárgyi sikertelenség, frusztráció is állhat, de a mérés nem vállalkozott az okok leírására, elsősorban a feltárás és az összefüggések, motivációs csoportok leírása volt a célja.



6. ábra: Erős demotiváló tényezők a tanulásra (összes)(%)



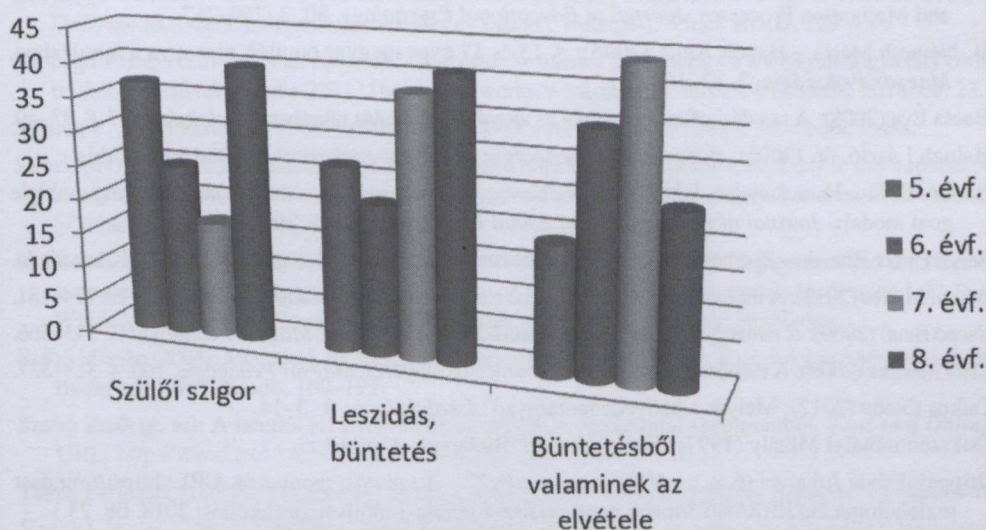
7. ábra: Gyakoribb demotiváló tényezők a 10–14 éves diákok esetében

Ehhez kapcsolódik, hogy a diákok tankönyvekkel való kapcsolata az általános iskola végéhez közeledve egyre gyengébb: amíg 5. osztályban a diákoknak csak 8%-át, addig 8. osztályra már 34%-át demotiválják a tanulásra.

Az osztályzás, a jegyszerzés nem jelent a diákok számára problémát, azt nem utasítják el. Nem az iskolai mérések, megmérettetés, hanem a bírálat, a rossz jegyek, a kudarcélmény (lásd a 6. ábrát) jár frusztrációval. Ezt erősíti az is, hogy a dolgozatok osztályra lebontva átlagosan 4-6 diák számára okoznak feszültséget. A mindennapi iskolai légkör tehát a diákok számára sokat javulna, ha kevesebb kudarc érné őket az iskolai környezetben. Ez megerősíthetné a kapcsolatukat az iskolával, a tanulással is. Ezt alátámasztja az is, hogy kisebb százalékban értelmezték a diákok az iskolát, annak légkörét frusztrációs forrásnak.

Az iskolán kívüli demotiváló tényezők közül a szülői szigor és az elvárások a legerősebbek (8. ábra). A szülői büntetésből egy eszköznek az elvétele a telefont és a számítógépet érinti. A lányok jobban félnek a telefon, míg a fiúk a laptop, tablet, táblagép elvételétől. A televíziótól való eltiltás már nem jelent szülői erőt (csupán 2 esetben adtak rá jelzést a diákok).

Azok a hetedikes, 13 éves diákok, akik sok demotiváló tényezőt jelöltek meg, a büntetéstől is félnek, erősen elektronikai eszközökhöz kötöttek. Általában sem a csoport (osztályközösség, barátok), sem az iskola nem motiváló számukra.



8. ábra: Iskolán kívüli demotiváló tényezők

Összefoglalás

Ebben a komplex vizsgálatban Maslow motivációs szükséglet-piramisának (élettani, biztonság, szociális, elismerés, önmegvalósítás) elemei több tekintetben sem voltak értelmezhetők a mai 10–14 éves diákokra. Maslow-nál az elismerés rangsor és státusz helyzetű, az önmegvalósítás pedig a képességek kifejtését jelenti. (A maslow-i teória újabb értelmezéséről lásd például: Rutledge 2011.) Ezt a felmérés nem igazolta. A diákok motivációikat nem képességeikhez mérten határozzák meg. A motivációs piramis tetején az egyén jövőképe, én-kiteljesedése, nem képességszintű önmegvalósítása áll.

A mérés egységei viszonylagos kapcsolatba kerültek a skinneri motivációs folyamatmodellel (tevékenység, elégedetlenség, önszabályozás, személyiségfejlődés stb.) (lásd: Skinner és mtsai 2009).

A mérés nagy részben igazolta a hipotéziseket, illetve segítségével nyomon követhetők a régebbi mérések és hipotézisek eredményei. Emellett az oktatási gyakorlat megfigyeléseinek is méréssel alátámasztott felületet teremtett.

Irodalom

- Ames, C. – Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80. 3. 260–267.
- B. Németh Mária – Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 2. 83–105.
- Bacsa Éva (2008): A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 7–8. 33–49.
- Balogh László, dr. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis.
- Barron, K. E. – Harackiewicz, J. M. (2001): Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 5. 706–722.
- Berghammer Rita, dr. – Zsombok Terézia (2004): *Szorongás, depresszió*. Budapest: BV Lap- és Könyvkiadó.
- Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. 174–181.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–366.
- Csibi Mónika (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*, 106. 4. 313–327.
- Csikós Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 1. 3–14.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Budapest: Akadémiai.
- Drippy-Dévai Julianna (é. n.): „Miért nem tanulsz?” – A tanulási motiváció. URL: <https://mindsetpszichologia.hu/2018/08/23/miert-nem-tanulsz-a-tanulasi-motivacio/> (letöltés: 2018. 08. 23.)
- Farsang Andrea (1993): Motiváció a földrajzoktatásban. *A földrajz tanítása*, 1. 5. 3–7.
- Fejes József – Balázs Bacsa Éva – Vigh Tibor (2012): A tanulói célok kérdőív működése matematika és angol tantárgyhoz kötődően 6. évfolyamon. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2012. november 8–10. A munka és a nevelés világa a tudományban. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 291–301.

- Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján.* Budapest: Gondolat.
- Jámbori Szilvia (2007): *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai.* Budapest: Tankönyvkiadó, 134–162.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 8. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79–104.
- Kozéki Béla – Entwistle, N. (1983): Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, 31. 3. 184–196.
- Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33. 335–345.
- Kőrössi Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 67–85.
- Lazarus, Richard S. – Folkmann, Susan (1984): *Stress, Appraisal and coping.* New York: Springer Publishing.
- Nuttin, J. (1984): *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics.* Leuven: Leuven University Press.
- Oláh Tibor (2018): Mennyire tudatos egy diák saját motivációját illetően? *Modern Iskola*. URL: <https://moderniskola.hu/2018/05/mennyire-tudatos-egy-13-14-es-es-diak-sajat-motivaciojat-illetoen-egy-motivacios-felmeres-alapvetesei/> (letöltés: 2018. 05. 22.)
- Rueda, R. – Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil, H. F. Jr. – Drillings M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás.* Budapest: Vince Kiadó, 129–148.
- Rutledge, Pamela (2011): *Social networks: What Maslow misses.* URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/positively-media/201111/social-networks-what-maslow-misses-0> (letöltés: 2018. 08. 23.)
- Schutz, P. A. – Pekrun, R. (2007) (eds.): *Emotion in education.* San Diego: Academic Press.
- Sideridis, G. D. (2005): Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day to day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 4–5. 308–328.
- Skinner, E. A. – Kindermann, T. A. – Connell, J. P. – Wellborn, J. G. (2009): Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: Wentzel, K. R. – Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation at School.* New York: Routledge.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó, 169–191.
- Szabó Zsolt (é. n.): A tanulói lét félelmei és szorongásai pedagógiai szempontból. *Tanít-tani Online*. URL: http://www.tani-tani.info/094_szabo (letöltés: 2019. 03. 16.)
- Tamás Pál (szerk.) (2006): *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon.* Budapest: Új Mandátum.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák. Gyerekeink viszonya az iskolához.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Veidner János (2003): A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban II. *Módszertani Közlemények*, 4. 147–151.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. 339–362.

Students' motivation

The context of 10–14 year old students' motivation

The present study analyzes the school motivation in a complex way. It is based on the hypothesis that the 10–14 age group consciously interprets their role in the educational process, their status is related to social change. Students are able to define their relationship to school, the factors that hinder and help them; they interpret the mechanism of action that binds them to learning and expanding knowledge. The focus of the research is primarily on the nature and type of this attitude.

The empirical research focused on pupils of age 10–14 (they are in grades 5–8). Students from both capital and rural schools took part. The study attempted to support the empirical substantiation of the theses, which had been less measured by several measurements. The research areas also include pedagogical, social and emotional factors.

A pedagógus szakmai fejlődésének támogatása a nyelvi tehetségazonosítás területén a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében¹

CSŐSZ TÍMEA – DR. HEVESSYNE HUSI ANGÉLA –
DR. MEZŐNÉ MONOKI SOPHIA

csosz.timea@kossuth-gimn.unideb.hu – hhusi.angela@arany-alt.unideb.hu –
mezone.m.sophia@kossuthgyakorlo.unideb.hu

Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája



Kulcsszavak: *lemorzsolódás, tehetség, tehetségdiagnosztika, interkulturális kompetencia, motiváció, tehetségszűrő megfigyelési szempontsor*

Dr. Pósné Rác Annamária projektigazgató előszava a tanulmányhoz:

Az Emberi Erőforrás Fejlesztés Operatív Program keretében meghirdetett és támogatást nyert EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, *A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* című projekt megvalósításában a Debreceni Egyetem hat pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézménnyel és az Oktatási Hivatallal konzorciumban vesz részt.

A projekt céljai és feladatai a pedagógusképzés és -továbbképzés tartalmának megújítása, mintaértékű pedagógiai módszerek kidolgozása, terjesztése, valamint a végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó stratégia prevenciós célú beavatkozásainak megalapozása a leendő együttműködő partnerintézmények, alap- és közép fokú iskolák bevonásával. A projekt megvalósításának közvetlen célcsoportja a lemorzsolódással, a végzettség nélküli iskolaelhagyással érintett köznevelési intézmények vezetői, pedagógusai, pedagógiai munkát segítő szakemberei.

Egyetemünk Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyék iskoláinak közreműködésével kívánja megvalósítani feladatait. Az együttműködő intézményekben a tantestület tagjai

¹ Elhangzott a *Mester- és kutatótanár konferencián* – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, 2019. március 30.

akkreditált pedagógus-továbbképzésekben vehetnek részt. A Debreceni Egyetem vállalja, hogy a projekt keretében újonnan fejlesztett pedagógus-továbbképzéseit az együttműködésbe bevont iskolák pedagógusai számára térítésmentesen elérhetővé teszi, a kiválasztott képzéseket helyben megszervezi és megtartja.

A Debreceni Egyetem a projekt célkitűzéseire igazodva 26 db 30 órás pedagógus-továbbképzési programot akkreditáltatott és vetetett nyilvántartásba az Oktatási Hivatalnál, és több mint 400 pedagógus számára állított ki tanúsítványt a továbbképzések követelményeinek sikeres teljesítése nyomán. A továbbképzések mellett több tematikus fejlesztési program részét képezi a projektnek; tehetségazonosítás módszereinek kidolgozása és átadása intézményeknek; konfliktuskezelés, kommunikációs technikák kidolgozása, adaptálása; fejlesztőműhelyek szervezése.

A projekt szakmai megvalósításában a Debreceni Egyetem nagymértékben támaszkodik gyakorlóiskoláinak sokoldalú tapasztalatokkal rendelkező (vezető) tanáira, akik a tanárjelöltek felkészítése mellett most gyakorlati ismereteiket megosztva az együttműködő iskolák pedagógusaival a projektcélok minél hatékonyabb megvalósításán fáradoznak.

A továbbképzések tapasztalataira, a képzések hasznosulásának mért eredményeire alapozva a Debreceni Egyetem felülvizsgálja a pedagógusképzés pedagógiai-módszertani elemeit, és javaslatokat fogalmaz meg a tanárképzés megújítására, a képzési program lehetséges átalakítására, a kurzusok tartalmának aktualizálására.

A projekt szakmai megvalósítása során kifejlesztett módszertani innovációk hatékony segítséget nyújthatnak a pályán lévő pedagógusoknak, továbbá helyet kaphatnak és beépülhetnek a felsőoktatás tanárképzési programjaiba is, ezáltal nemcsak a jelenleg aktív tanerő, de a jövőben pályájukra álló pedagógusok is megkaphatják azt a felkészítést, amelyet most a projekt során továbbképzések formájában kívánunk a hazai közoktatás szolgálatába állítani.

1.1. Elméleti bevezető

„A gyermek olyan, mint egy pillangó a szélben. Néhány magasabbra tud repülni, mint mások, de mindegyik a legjobb tudása szerint repül. Miért is hasonlítanád össze őket? Mindegyik más. Mindegyik különleges. Mindegyik gyönyörű.”

(Ismeretlen szerző)

A fenti idézet mintegy tanári ars poeticaként kifejezi azt a toleranciát, amint a másság, a szokatlanság, az egyediség iskolai közegben történő megmutatkozását egy pedagógusnak meg kell próbálnia elfogadni, bánni vele és teremtő erővé formálni, közhelyesen szólva a szükségből erényt kovácsolni. Azt, hogy a még mindig uralkodó homogenizálás helyett érdemes megbarátkozni a sokszínűséggel, a diverzitással.

Az utóbbi időben több tanulmány (Pusztai–Bacska 2017) született a hátrányos helyzetű, nagy arányban nemzeti kisebbséghez tartozó tanulók felzárkóztatási lehetőségeiről, integrálásáról, a bennük rejlő tehetség előcsalogatásáról. Amiben minden tanulmány szerzői egyetértnek,

az az oktatás meghatározó szerepe a kedvezőtlen folyamat megfordításában, a társadalmi marginalizálódás csökkentésében. Az aluliskolázottság mélyszegénységet, a szegénység továbböröklődően újbóli szegénységet termel, ugyanakkor a kitörés lehetősége a jobb életminőséggel és integrációs változásokkal párosul. Az oktatási rendszer s benne a mozgatórugók, a pedagógusok nagy sansza abban rejlik, hogy megfelelő, csoportra/személyre szabott eszközökkel az eddig kevés iskolai sikert megélő, otthonról megfelelő ösztönzést és elismerést nem kapó, elkedvetlenedő, lemorzsolódó diákok a formális oktatás keretein belül maradvak a tankötelezettség végéig mindenképp, de lehetőleg utána is képességüknek megfelelő végzettségre tegyenek szert, és ennek birtokában megállhatják a helyüket a nagybetűs életben.

Ez a módszertani e-füzet ebben próbál segítséget nyújtani az ilyen tanulókkal foglalkozó, vélhetően jó néhány szakmai csalódást megélt pedagógusok számára, akik már nagy valószínűséggel maguk is sok mindent kipróbáltak és jelentős mennyiségű időt szántak azoknak a különböző megoldási lehetőségeknek a kimódolására, amelyeket az osztályteremben a rendelkezésre álló 45 perc alatt bevezethetnek.

Gyakorló tanárokként mindhárman egyetértünk a diákok megnyerésének fontosságában, hiszen belső motiváció hiányában az eltérő kultúrából származó fiatalok pusztán konformizmusból és megfeleléskényszerből rendkívül ritkán hajlandók teljesíteni. A bemutatott projektötletünk is ezt a tényt vette alapul, és olyan témát választottunk kiindulópontnak, amely első hallásra is becsalogathatja a munkatérbe a célcsoportot. Az esküvő-lakodalom (lagzi) témaköre számtalan lehetőséget kínál anyanyelvi és idegennyelv- tanároknak egyaránt különböző kommunikatív funkciók, stiláris jellemzők, szókincsbővítés, interkulturális kompetencia, beszédkészség és kooperativitás fejlesztésére, hogy csak néhányat említsünk a sok didaktikai cél közül, s mindezt különböző módszerek, megközelítések segítségével, hiszen „*a változatosság gyönyörködtet*”.

Reményeink szerint függelékünk folyamatosan bővül majd a workshopokon velünk dolgozó kollégák munkáival, projektötleteivel, óravázlataival, és így, egymástól tanulva elindulhat egy olyan kedvező hatású, iskolákon átívelő osztálytermi folyamat, amelyben az Önök munkájára, tapasztalataira is számíthatunk, és azokat nagyra értékeljük.

1.2. Módszertani bevezető

A nyelvi fejlődés szigorú belső rend szerinti logikus építkezés eredményeként történik. Manapság az emberek gyakran élik át a kulturális sokk jelenségét. „*A kulturális sokk új kultúrával való találkozás eredményeként fellépő feszültség és aggodalom, valamint megszokott kulturális szerepek és szociális szabályok elvesztéséből származó veszteség és inkompetencia érzése.*” (Oberger 1954) „*A mai kor embere a környezettel gyakran nem tud megbirkózni, mert ismeretlennek számára annak kognitív aspektusai és szerepmoelljei.*” (Taft 1977) Az interkulturális tudatosság fejlesztését, valamint a nyelvi kompetenciák fejlesztése következtében a szellemi elkülönülés megakadályozását jó gyakorlatnak és a lemorzsolódást csökkentő járható útnak tartjuk, hiszen a tanuló sikeres kommunikációs és nyelvi stratégiáinak

köszönhetően más kultúrák/szociokultúrák nézőpontjából is megvizsgálja önmagát. Ezáltal nyitottabbá, egyben együttműködőbbé válik, készen áll befogadni a világ sokszínűségét.

A projekt megvalósításához a 7. évfolyam tanulóit választottuk, mert a kivitelezés során az anyanyelvi és nyelvi tehetség típus tehetségazonosítása ezen évfolyamon a legaktuálisabb, hiszen határvonal az általános és a középiskola között, mivel hatosztályos gimnáziumi képzésbe belépő évfolyamként is felfogható, valamint akár a pályaaorientáció egyik legmeghatározóbb időszaka is lehet. 7. évfolyamon a tétova – később akár elkallódó – diák, ha megfelelő időben ösztönzést, pozitív visszajelzést, megerősítést kap tanárától, elindulhat abba az irányba, amelyben tehetsége leginkább kibontakozhat.

Választott projekt témánk a tinédzserkorban gyakori befelé fordulás hatásos ellenszere is lehet. A testi-lelki érettség szintje, a kezdődő érdeklődés a másik nem iránt, az emberi kapcsolatok új, magasabb szintre emelkedése indokolja témaválasztásunkat. Ezen korosztály fogalmi fejlettsége, absztrakt gondolkodásának magasabb szintje alkalmassá teszi őket arra a komparatív szemléletre, amely projektünk több óráján is megjelenik. Ez az ugrásszerű fejlődés nemcsak a hatosztályos gimnáziumba lépők esetében, de az általános iskolában maradók körében is érzékelhető.

Maga a projekt a tanulókat az esküvő és a lakodalom fantáziavilágába kalauzolja el. Az ifjú pár, Katalin és Zsolt – kitalált személyek – sok évvel ezelőtt iskolánk tanulói voltak, és mostani osztályfőnökünk régi kedves osztályába jártak. Szerelmük az iskolánk falai között szövődött, ezért arra gondoltak, hogy egykori szeretett osztályfőnökük jelenlegi osztályát teljes létszámban meghívják esküvőjükre. Kalandozásunk során kézhez kapjuk az esküvői meghívót, elfogadjuk a meghívást, és köszöntőbeszédet írunk. Érvelünk a legmegfelelőbb ajándék kiválasztása mellett, ezután kiselőadás formájában ismerkedünk meg az ifjú pár hagyományos és modern esküvői viseletével, majd egy szövegfeldolgozás segít a vendégek **dress code** szabályainak elsajátításában. A *nagy dínom-dánom* című projektórán menükártyákon, sütimestrán és az ételallergia témakörén keresztül gazdagodik a diákok szókinccse szólásokkal, közmondásokkal „fűszerezve”, míg az ötödik foglalkozáson sebtiben esküvőszervező céget alapítunk, és reklámszöveget írunk, ötleteket adunk az esküvői helyszín és dekoráció kiválasztásához, majd megismerkedünk az ünnepi asztal protokolljával. Érdekes feladatokon keresztül gyakoroljuk a helyes artikulációt, ezt követően a programzene segítségével egy újabb esküvő helyszínére csöppenünk. A projekt hetedik órája hihetetlen esküvői hagyományok és szokások közül szemelget. Az órán felhasznált ismeretterjesztő szövegek a világ minden részéről származó esküvőkre invitálnak bennünket. A következő projektórán elgondolkozhatunk, hogy vajon a menyasszony és vőlegény személyisége mennyire lesz fokmérője boldog közös jövőjüknek. Tulajdonságaikon keresztül a jelzők témakörében szerezhhetnek ismereteket a diákok. Projektünk kilencedik órája a véleménynyilvánítás, érvelés, a vita szabályainak elsajátíttatását tűzte ki célul: Szanticskára, az esküvő különleges helyszínére – ahová a madár se jár – utazunk képzeletben. Odajutásunk megszervezését, optimális kiválasztását a diákokra bízuk, akik döntésük helyességéről győzik meg egymást. Végül a tízedik órában inkább egy kényelmes megoldás mellett döntünk, veszünk a használatú piacon egy járgányt, amellyel

remélhetőleg elzötyögünk – még időben – az esküvő helyszínére. Ezen az órán drámapedagógiai módszerekkel a nyelvi humoré, az alkotóképességé és a kreatív, önálló gondolkodásé a főszerep.

Módszerünk a mai, modern pedagógiában használt legsikeresebbnek talált módszereket (projekt módszer, kooperatív tanulási technikák, kommunikatív megközelítés és drámapedagógia) ötvözi és vonultatja fel foglalkozásról foglalkozásra. Az élményszerű tanulást, a bevonódás belső igényét projektünk több szinten is támogatja. A különlegesség, az érdekesség mint fő motívum vonul végig a közös munkán. Szerettük volna elérni, hogy minden mozzanatában lepje meg, varázsolja el a diákot, úgy, hogy közben észrevétlenül hasznos tudás birtokába kerüljön. Úgy gondoljuk, azzal, hogy nem érzi túl tudományosnak, túl magas szintűnek a témát vagy az órai történeteket, sokkal inkább együttműködik és befogadóvá válik. Az életközeli altémák (például reklám, menetrend, meghívó, köszöntő) a diákok által jól ismert terepen mozognak, mely szintén fenntarthatja a motivációt, mint ahogy az a tény is, hogy az órákhoz készült feladatok jelenkori problémák megoldására szólítanak. Törekedtünk arra, hogy a diákok az órán végzett tevékenységekben más oldalukról is megmutathassák magukat; eddigi komfortzónájukból kimozdítva másképp, máshogyan keressenek megoldásokat. Sokszor saját maguk képzelt határain túllépve érzékeljék, hogy mennyi mindenre képesek. Társaik elismerésének kivívása, elnyerése további fejlődésük erős motorjává válhat. Aktív tevékenységük során maguk a diákok lehetnek mozgatórugói a folyamatoknak. Különösen izgalmas tanár és diák számára, ha a tanulók kezükbe vehetik az irányítást a részegységek kimenetelében, kezdeményezhetik, alakíthatják a történet fonalát, érvelnek, döntéseket hoznak, választanak, megvalósíthatják egyéni vagy csoportos elképzeléseiket. Végig támogatjuk őket egyéni ízlésviláguk, saját stílusuk kibontakoztatásában, ugyanakkor feladatként kaphatják az elsajátított öltözködési szabályok (dress code) alapján a projektzáró előadáson az alkalomhoz illő megjelenés megvalósítását. Folyamatosan számítottunk arra, hogy saját élményeikkel gazdagítsák közös munkánkat.

Az életközeli témák láncra fűzése során kerek egész történet, projektproduktum alakul ki, ugyanakkor az egyes egységek önállóan is megállják a helyüket, így a pedagógus döntheti el, hogy mennyit használ föl belőle, esetleg kiegészíti, tovább gazdagítja azt.

A tíz fő részre bontható projekt mindegyik egysége egy-egy valóságos magyar nyelv vagy irodalomóra új köntösben. Ezeken az órákon a tantárgy keretében egyébként is tanítandó ismeretekhez jutnak a diákok, csupán a témaválasztás teszi szokványostól eltérővé az ismeretszerzést. A diákokat így arra próbáljuk sarkallni, hogy a megszerzett ismereteket sajátos módon, kreatívan alkalmazzák. Mindegyik projektóra egy-egy meghatározott kommunikációs célt jár körül, a magyar nyelvtan vagy irodalom tantárgy tananyagának ismereteit sajátíttatja el. Az egyén szocializációs szintje szorosan összefügg azzal, hogy anyanyelvét hogyan használja. Fontos-e számára a nyelv művelése, igényes-e nyelvhasználatára írásban és élőbeszédben? Nyelvi óráinkon szándékaink szerint komplexen szerettük volna fejleszteni a tanulókat. Nemcsak nyelvi területen – egysíkúan –, hanem átfogóan, viselkedési és illem-szabályok elsajátíttatásával, metakommunikációs eszközök gyakoroltatásával, a testbeszéd tudatosításával szerettünk volna visszahatni a nyelvi képességek, készségek fejlődésére.

Úgy éreztük, a nyelvi és a szociális képességek csak egymással karöltve fejlődhetnek. Fontosnak találtuk, hogy tanulóinkat olyan úton indítsuk el, amely egy magasabb nyelvi fejlődési szintre vezeti el őket. Célunk, hogy elsajátított képességeik segítségével a későbbi életszakaszaikban jelentkező kommunikációs helyzeteket tudatos nyelvhasználattal magabiztosan oldjanak meg. Az általunk indukált tanulási folyamatok sikerességének kulcsa a tanuló pozitív, motivált befogadói magatartása. Tapasztalataink szerint célkorosztályunk – életkori sajátosságaiból kiindulva – nehezen bírható szóra, ezért igyekeztünk olyan kommunikációs helyzeteket teremteni óráinkon, melyek segítségével a belső gátak leomolhatnak. Véleményünk szerint projektünk megteremti a helyes tanulói attitűd kialakulását.

Párhuzamosan törekszünk arra, hogy a projektórakon megvalósuló tevékenységek az általuk közvetített ismeretekkel hidat képezzenek más kultúrák (más nemzetek, nemzetiségek, kisebb társadalmi csoportok) között. Az általunk kínált módszer célzottan fejleszti az interkulturális és nyelvhasználati tudatosságot. Nyitott, elfogadó, felvilágosult gondolkodás kialakításával szeretnénk elérni, hogy a diákok az egymás közötti esetleges konfliktusaikat igényes nyelvi megoldásokkal orvosolják, céljaik megvalósítására tudatosan és hatékonyan a nyelvi kommunikációs eszközöket használják. Úgy érezzük, aki a következő évszázadban ezen képességeknek birtokában lesz, olyan tőkével fog rendelkezni, amely mindenképp előnyhöz juttatja társaival szemben.

A projektproduktum felhasználása a pedagógus szabadsága, ajánlásunk szerint kiváló és tudatos lehetőséget ad a szülők bevonására, magasabb szintű ösztönzésre, elismerésre: iskolai műsorok keretében vagy akár iskolán kívüli jeles alkalmakon, kulturális rendezvényeken (pl. szülőknek szervezett műsorok, gálaműsor anyaga, falunap).

Elgondolásunk szerint bizonyos órák házi feladatai párbeszédese formában kiváló alapanyagot szolgáltathatnak a projektet lezáró, nyilvánosan bemutatott színdarab forgatókönyvének összeállításához. A projektben szereplő órák ismeretanyaga drámapedagógiai módszerekkel adaptálható, sorrendjük tetszés szerint variálható. A tanulók legjobban sikerült házi feladataiból szemezgetve a tanár összeállíthatja a színdarab cselekményét, párbeszédeket írhat, melyek megelevenednek a színdarab nézői előtt. Így a diákok mintegy jutalomképp élhetik meg saját szellemi termékük előadását, valamint saját nevük megjelenését plakátokon, meghívókon, amely reményeink szerint erős motiváló erővel bír mind a diák, mind a szülő számára.

A teljesség igénye nélkül kínálunk néhány ötletet, mely szerintünk a tanári fantáziával kiegészülve elindíthatja a projekt végén megvalósuló előadás megformálást: a hetedik órán feldolgozott esküvői szokások közül a tanulók a számukra legérdekesebbeket dramatizálhatják és beépíthetik a színdarab cselekményébe. Maga a vőlegény és a menyasszony is megszólalhat, és méltathatja azokat. A legérdekesebb hagyományokat, szokásokat eljátszhatják a cselekmény során. Az egyes asztaltársaságok beszélgetéseire irányulhat a figyelem, miközben ezen társaságok párbeszédeket folytatnak a világ érdekes lagzijairól. Ezeket a párbeszédeket szintén be lehet építeni a színdarabba. A nyolcadik óra témájaként megjelenő női/férfi szerepek és tulajdonságok visszaköszönhetnek humorosan a két örömanya

beszélgetésében, megszólaltathatják őket a diákok. Dialógusukat, monológjukat szintén a tanulók találhatják ki. Esetleg felbukkanhat az események között egy régi, elfeledett lány/legény, aki most vegyes érzelmekkel, talán keserűen vagy humorosan mondja el véleményét. Akár házi feladatként, levélformában is elmondhatják a tanulók az elhagyott kedves gondolatait. Ideillően a magyar népdalkincsből válogathatunk népdalcsoportot is, hiszen a magyar népdalok szövege, nyelvezte igen képszerűen fejezi ki és festi meg a szerelmesek érzemvilágát. Egy másik asztaltársaság dramatizálhatja az esküvő helyszínére történő eljutásuk viszonyosságait. Szatirikus, öniróniával szemlélt elmesélésük része lehet a történeteknek. Remek adaptálási lehetőség nyílik az autókereskedőnél megesett történet dramatizálására. Az esküvő vendégei eljátszhatják és beépíthetik a színdarabba a használtautó kereskedőnél lezajlott jelenetet. A negyedik órán felhangzó zajok, zörejek, hangok egy esküvő hangjai is lehetnek, melyek jól beépíthetők a jelenetekbe. Meglepő zajok színesíthetik vagy bonthatják ki a történet fonalát. A tanulók maguk választhatják ki a zenei aláfestést, a hangok, zajok repertoárját, majd „hangtechnikus-gyakornokként” megvágathatják a bejátszandó zenét, hangokat. Sorban felhangozhatnak a vendégek tósztajai, köszöntői, jókívánságai, melyeket a diákok szintén egy korábbi projektórán készítettek el. A dress code ellen véthetnek egyes vendégek, és ezekből a tévedésekből humoros jelenetek alakulhatnak ki a színdarab során. Ezeket a jeleneteket szintén maguk a diákok álmodhatják meg. Az esküvőn felszolgált ételekre lehet néhány vendég allergiás. Az ételallergia kapcsán – mely egyik projektóránk témája volt – bonyolódhat tovább a színdarab cselekménye. A menüben a diákok kedvenc ételei, esetleg szülei, nagyszülei családi receptjei is megjelenhetnek, fel is lehet azokat szolgálni és megkóstolni, hiszen célul tűztük ki továbbá a szülők bevonását is. Az egyik projektóránk témája az esküvői helyszín, dekoráció és teríték megálmodása. A diákok – mint „esküvőszervezők” – ezen az órán reklámszövegeket írnak, hiszen a reklám napjaink egyik leggyakoribb tömegkommunikációs műfaja, amelybe mindennapjaink során akaratlanul is lépten-nyomon belefutunk. Minek is lenne nagyobb aktualitása egy nyelvi órán? A végső projektzárón kialakíthatunk egy esküvői helyszínt asztalokkal, díszletekkel, ünnepi terítékekkel. Az esküvői asztaldíszek, a színpadkép, a kosztümök és a dekoráció elkészítésében részt vehetnek a diákok mellett a szülők is, de akár az iskola más szakkörének tagjaival összefogva a díszletek/jelmezek elkészítése során együtt alkothatnak a diákok egy-egy kellemes délután keretében.

A szülők bevonása, még ha csak kismértékben is, lehetővé teszi az iskoláról kialakított véleményük árnyalását. Az iskola mint „ismeretlen terület” feltérképezését/alaposabb megismerését és ezáltal egy remélhetőleg támogatóbb attitűd kialakítását segíti, ha a szülők találkozhatnak gyermekük tanáraival, osztálytársaival. Az iskolai oktató és nevelő munka pozitív megítélését ezek a találkozások előremozdíthatják. A szülő saját gyermekének teljesítményén keresztül ítéli meg az iskolában folyó munka hasznosságát és eredményességét. Gyermekének szociális fejlődése, tudásának gyarapodása remélhetőleg meggyőzi a tudás és a tanulás fontosságáról. Pedagógusként mindannyian tapasztaljuk, hogy az együttműködő szülő megtöbbszörözi munkánk sikerét.

A projektpedagógia két jeles képviselője Honfi Anita és Komlódi Nóra szerint „... a tanulók személyiségének fejlesztésében kiemelt fontossággal bír a pedagógus személyisége. A projektek során a tanár segítő szerepe dominál, s közben a tanulás – tanítás lépéseibe több szubjektív elem is kerül, amely a tanár [...] személyiségéből fakad, s amely jelentős motiváló tényezővé válhat. A tevékenység, a tevékenykedtetés a tanulók aktivitási szintjének növekedésében és az egyre gyakoribbá váló kreatív folyamatokban is megnyilvánul. A csoportmunkák során fejlődik a tanulók szociális kompetenciája, ami a megszerzett tudással egységben a felnőtt életre való felkészülést segíti, s hozzásegíti a tanulókat felnőttkorukban egy sikeres, tartalmas élethez és ahhoz a nélkülözhetetlen képességhez, hogy társadalmi kapcsolatrendszerüket a tehetség, a tudás, a képesség megőrzésére – a maguk és a mások javára – fordíthassák.” (Honfi–Komlódi 2010: 31)

1.3. Gyakorlati tanácsok a megvalósításhoz

A projektpedagógiában a tanári szerep a hagyományos értelemben vetthez képest jelentősen átalakul, és az angol nyelvtanítás legújabb módszertanához, a kommunikatív nyelvoktatáshoz hasonlóan a projektet irányító tanár háttérből, facilitátorként segíti a résztvevő tanulókat. „*Projekthelyzetben a tanárnak a diákok partnerévé kell válnia, sokszor együtt kell gondolkodnia tanítványával – miközben persze ő az »első az egyenlők között.«*” (Honfi–Komlódi 2010: 40) Való igaz, a tanulók projektmunka keretein belüli foglalkoztatása jóval tudatosabb, átgondoltabb, strukturáltabb és időigényesebb felkészülést követel a pedagógustól, mint egy hagyományos, „fapados” óra. Ugyanakkor a projekt módszer nem minden tanáregyenység számára teremt természetesen, könnyedén kezelhető, kívánatos vagy elviselhető helyzeteket. Ennek mérlegelését feltétlenül figyelembe kell vennie annak a pedagógusnak, aki szeretné projektötletünket megvalósítani az osztályteremben.

A tíz (dupla foglalkozás esetén húsz) órából álló tematikus lánc feldolgozását heti egy alkalommal javasoljuk, mert a tanári erőforrás is véges. Az újabb technikák és ismeretek elsajátítása a szokványos tanórán történjen, míg a projektóra az ismeretek újszerű, kreatívabb elmélyítésében segít. Az általunk megszerkesztett projektterv konkrét óravázlatokkal egészül ki, esztétikus digitális és nyomtatott mellékletekkel alátámasztva, mellyel reményeink szerint a rendkívül időigényes felkészülést jelentősen lerövidíthetjük. Ettől függetlenül az óratervek bármely pontja igény szerint elhagyható, kiegészíthető, az adott tanulócsoportra szabható. Alkalmasint akár az iskola falai közül kilépve, valós terepen is folytatódhat a tanulási folyamat. A módszer a tanulói sokszínűség előcsalogatására teremt lehetőséget, egyben differenciált fejlesztésre, valamint akár tehetséggondozásra is kiválóan alkalmas, miközben biztosítja egy-egy adott probléma megoldási lehetőségeinek tárházát.

Az órák magyar nyelv és irodalom tantárgyakhoz készültek, de idegen nyelv-órákon, valamint célnyelvi civilizációs órákon egyaránt felhasználhatóak tanári átalakítást követően. A foglalkozások egymásra épülnek, ezért az óra végi kilépőkártyákra a 2. alkalomtól kezdve

a következő óra elején a tanárnak néhány mondatban feltétlenül reflektálnia kell, ezt az óratervekben külön már nem mindenütt jelöljük. A tanulócsoport munkatempójától függően az adott foglalkozások anyaga akár dupla órában is feldolgozható, ez a megvalósítás értékét nem csorbítja. A szókincsbővítés fázisához a pedagógus igény szerint készíthet kivetíthető vizuális tananyagot.

„Mindenképpen úgy zárjuk a projektet, hogy azzal hangsúlyt adjunk az elvégzett munka értékének, kiemeljük annak fontosságát. Meglepő módon, már a téma kijelölését követően a következő, tehát szinte első dolgunk a projektzáró megbeszélése kell, hogy legyen. Több heti munkánkat komolyan befolyásolja, hogy milyen projektzáró mellett döntünk. Arra törekedjünk azonban, hogy a projektzáró olyan legyen, hogy a szülőket mindenképpen meg tudjuk hívni, a gyerekek számára pedig maradandó élményt nyújtson.” (Honfi–Komlódi 2010: 37–38.)

A foglalkozások során az órát tartó pedagógusnak lehetősége nyílik tehetségfelismerésre és -azonosításra egyaránt, amelyet a TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat eredményeként az Eszterházy Károly Főiskola együttműködésével kifejlesztett tehetségdiagnosztikai mérőeszköz segítségével standardizáltan végezhet el. A mérőlapok a szerzők ajánlása szerint minden pedagógus számára elérhetőek és szabadon felhasználhatóak (*„...ezúton ajánljuk a pedagógiai gyakorlat számára szíves felhasználásra”*). (Dávid–Hatvani–Héjja-Nagy) Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy a tehetségazonosítás, tehetségfelismerés mint a tehetséggondozó munka meghatározó mérföldköve rendkívül komplex, hosszabb időintervallumot igénybe vevő folyamat, jelentős mennyiségű szakirodalommal megtámogatva. Különböző kutatók különböző kritériumokat javasolnak, melyek között akad átfedés. Czeizel (1997) 4D-s modelljének definíciója jó alapot ad a gyakorló pedagógusnak, hogy értő szemmel válogasson. Az általa megnevezett potenciális tehetség (**gifted**), megvalósult tehetség (**talent**), illetve párját ritkító tehetség (**genius**) közül az iskolai napi gyakorlat során a pedagógus leginkább az elsővel találkozhat, és tehetségígéreteként azonosíthatja. Sternberg (Gyarmathy 2006) már öt kritériummal dolgozik: kiválóság, ritkaság, teremtképesség, kimutathatóság és (társadalmi) értékesség. Maga a tehetségdiagnosztika Mező (2008) meghatározása szerint a tehetséghez kapcsolódó lelki, teljesítmény- és viselkedésbeli, valamint a környezeti tényezők együttes vizsgálata. Természetes, hogy maga az azonosítás az azt követő fejlesztés, azaz megfelelő programok nélkül fabatkát sem ér. Hosszabb időintervallumon átfutó folyamatról van tehát szó, amelyben a pedagógus vagy más szakember végigköveti a tehetséggyanús tanuló fejlődését. Ám mivel a hajlam még nem feltétlenül tehetség is, ezért a pedagógusnak nagy szüksége van pszichológus segítségére annak kiderítéséhez, hogy a hajlamokra utaló jegyek mérhetően megjelennek-e. Nem minden ígéret váltja be azonban a hozzáfűzött reményeket, hiszen a fejlődést számtalan külső tényező is befolyásolja. Szakirodalmi ajánlások szerint a tehetségazonosításra irányuló vizsgálatnak érvényesnek (valid) és megbízhatónak (reliable) kell lennie, így hosszabb időintervallumon belül többször érdemes az adott tanuló(ka)t megvizsgálni, valamint a mérőeszközöket is változtatni, hogy ne csak egyfajta megközelítésből kapjunk képet egy-egy tanulóról. Ezen a ponton meg kell

említenünk a tehetségazonosítás buktatóit is: a rejtőzködő, látens tehetség nehezen felismerhető, valamint óvatosan kell bánni a teljesítmény tehetségként való értelmezésével, hiszen a tehetség sokszor éppen ellentétes benyomást kelt magáról. Összességében elmondható, hogy a vizsgált tanuló(k)ról történő információszerzés diverzitásával egyenesen arányos az azonosítási megbízhatóság, és a pszichológiai tesztek csak kiegészítik, de nem helyettesítik a pedagógus tehetségdiagnosztizáló munkáját.

Javasolt projektünk sok szempontból alkalmas a tehetségszűrésre, hiszen időben 10-20 tanítási órát vesz igénybe, így a Balogh László (2012) által javasolt módon a pedagógus és gyerek folyamatosan együtt tevékenykedhet, valamint a kooperatív technikák alkalmazásával a tanárnak lehetősége nyílik a diákokat mintegy kívülállóként megfigyelni, és mindez adja talán a legbiztosabb fogódzót a tehetség azonosításához. Ehhez ismét a Czeizel-modellhez nyúlunk vissza, az általa leírt négy intrapszichés összetevő (általános értelmesség, specifikus képességek, kreativitás és motiváció) mind szépen körvonalazható a projektórakon történő megfigyelések során. Nem elhanyagolható szempont viszont az azonosított tehetség adekvát fejlesztése, amelynek elmaradása esetén a szakirodalom szerint nagyobb kárt okozhatunk, mint ha azonosítatlan maradt volna az adott tanuló. Az is bizonyított tény, hogy a kiválasztott tanuló(k)nak saját maguknak is felelősséget kell vállalniuk saját fejlődésük iránt, hiszen megfelelő szintű motiváltság nélkül a kívánt eredményt nem fogjuk tudni elérni. Végül fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a területet kutatók (Hany 1993, Gyarmathy 2006) szerint a szűrés minél szélesebb kibővítése indokolt. Elengedhetetlen, hogy a hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő gyermekek ugyanúgy bekerüljenek a vizsgálatokba, mint egészséges társaik, valamint a társadalmi sztereotípiák ellenében is történjenek szűrések. Jelen projektünk a tehetségazonosítás két szintje (Dávid 2010) közül az első, a pedagógiai tehetségszűrésre ad lehetőséget, míg a második szint, a differenciált tehetségazonosítás színtere már a pedagóguson túlmutató és a köznevelési intézményen kívül (tehetségpontokban, tanácsadókban, tehetséggondozó központokban) történik. Az általánosan alkalmazott módszerek szakirodalmi besorolásukat tekintve lehetnek szubjektívek (alkalmi, strukturált megfigyelés, szülők, tásak véleménye), illetve objektívek (pszichológus által vezetett mérések és tesztek). Projektünk értelemszerűen az előbbi módszer számára ideális. A tanulók munka közbeni megfigyelése a legkézenfekvőbb módszer a pedagógus számára, s hogy mindez strukturált formában történhessen, vegyük igénybe a felkínált mérőlapok kérdéssorait. Jelen projektünk esetében a mérőlapokon megjelölt szempontok közül nem relevánsak a 27-től 49-ig felsorolt, a pedagógus által megfigyelt tevékenységek.

Minden egyes foglalkozás után érdemes a pedagógusnak arra időt szánnia, hogy reflektáljon a diákok tevékenységére, dokumentálja az órán történeteket, különös tekintettel a mérőlapokon felsorolt területeken, hogy az ily módon nyert információ veszteség nélkül rögzítésre kerüljön. A tanulónak az adott tanulócsoport átlagképességéhez viszonyított kiemelkedő teljesítménye mindenképpen további tehetséggondozásra ad okot, ha a tanuló fejlettebb kognitív jellemzői (kreativitás, képesség, speciális képességek), illetve affektív jellemzői (motiváció, érdeklődés) és – különösen a hátrányos helyzetűeknél – tehetségre utaló jelek megjelennek.

1.4. Projektterv

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek	Ismeretanyag	Módszerek, munkaformák, eszközök	Házi feladat
1.	Gyerünk, menjünk lagziba! Meghívás elfogadása/ elutasítása, köszöntő beszéd írásának előkészítése	motiválás, ráhangolódás (bevezető óra)	A mondatelemző képesség fejlesztése. Szövegértelmezés, szövegértési készség fejlesztése, ismeretlen kifejezések magyarázatával szókincsbővítés. A koncentrált figyelem, emlékezet fejlesztése. Az információkezelés, lényegkiemelés fejlesztése önálló ismeretszerzés során. A problémamegoldó és rendszerező képesség fejlesztése. A csoportmunka során a tanulói önbizalom, felelősségvállalás, segítőkészség és udvarias együttműködés alakítása.	A tanórai tudásépítéshez szükséges, már meglévő ismeretek felidézése, ismétlése: formális-informális stílusjellemzők. A tanulók megelőző tudására építve részben önálló ismeretszerzésre támaszkodó ismeretbővítés. Adekvát válasz megfogalmazása ünnepi alkalomra szóló meghívásra, köszöntőbeszéd írásának előkészítése. Közös megbeszélés, tanári magyarázattal történő kiegészítés, megerősítés. A tanultak alkalmazása változatos és differenciált feladathelyzetekben. Szóbeli kifejezésformák változatos gyakorlása.	tanári közlés, frontális és kooperatív pár- és csoportmunka, ötletbörze, verseny, demonstrációs eszköz (meghívó), kivetítő, jutalommatrica, feladatlap, kilépőkártya	Választható feladatok: – rövid, verses pohárköszöntő írása a meghívóban szereplő ifjú párnak – rövid pohárköszöntő beszéd írása (min. 5 mondat)

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek	Ismeretanyag	Módszerek, munkaformák, eszközök	Házi feladat
2.	Ajándék lónak... Mit vigyünk nászajándékba? Nászajándék beszerzése, a jó ajándék jellemzői; közéleti kommunikáció, érvelésen alapuló vita	ismeretbővítés, gyakorlás, készségfejlesztés	A kognitív kompetencia, elemző és összehasonlító, összefüggés-kezelő képesség fejlesztése.	A jó ajándék ismérvei, a vita elméleti bevezetése szövegértést ellenőrző feladaton keresztül, az érvelés utaló és kötőszavai.	tanulói értékelés, verseny, frontális, egyéni és pármunka, kooperatív csoportmunka, kivetítő, feladatlap, jutalomajándék, kilépőkártya	A házi készítésű, illetve boltban vásárolt ajándék közti választás eldöntéséhez 5 mondat megírása a gyakorolt utaló- és kötőszavak használatával.
3.	Mit vegyek föl? Esküvői viseletek. Milyen alkalmi ruhát válasszunk esküvői vendégként? Mi a dress code? Illik, nem illik... öltözködési szabályok esküvőre.	ismeretbővítés, ismétlés, alkalmazás, készségfejlesztés	A koncentrált figyelem, emlékezet fejlesztése. Szövegértelmezés, a szövegértési készség fejlesztése, szókincsbővítés ismeretlen kifejezések magyarázatával. Az információkezelés, lényegkiemelés fejlesztése önálló ismeretszerzés során. Az ismeretátadás képességének fejlesztése.	Titkosírás megfejtése kód alapján, szövegértelmezés, lényegkiemelés, vázlatírás.	frontális és páros munka, csoportmunka megbeszélés, tanulói kiselőadás, kooperatív technikák, feladatlap, kódszótárak, internet, kivetítő	Írjatok ötsoros verset az esküvőre meghívott vendégek alkalmi viseletének szabályairól!
4.	A nagy dínom-dánom ételek, menükártya, ételallergiák, sütimustra	ismeretbővítés, ismétlés, alkalmazás, készségfejlesztés	Szövegértelmezés, a szövegértési készség fejlesztése, ismeretlen kifejezések magyarázatával szókincsbővítés.	Tanult és új közmondások jelentésének értelmezése, a hagyományos és a modern menükártya különbségének megtalálása,	frontális, irányított beszélgetés, kooperatív pár- és csoportmunka, önálló ismeretszerzés, kötetlen galerialátogatás (sütikóstoló) kivetítő,	„Ami az egyiknek étel, a másiknak mérge.” A leggyakoribb ételallergiák, személyes ételérzékenység: információkeresés

4.			A koncentrált figyelem, emlékezet fejlesztése. Az információkezelés, lényegkiemelés fejlesztése önálló ismeretszerzés során. A problémamegoldó és rendszerező képesség fejlesztése.	a szülők bevonása az iskolai tevékenységekbe, ételintoleranciák tudatosítása.	feladatlapok, demonstrációs eszközök (házi sütemények)	az interneten, és hasznos honlapok ajánlása egymásnak Alternatív házi feladat: Kaja-szleng (rövid szöveg „magyarra fordítása”).
5.	Terítéken az esküvő Csodálatos esküvői helyszínek, dekoráció, asztaldíszítés	motiváció, ismeretbővítés, ismétlés, alkalmazás, készségfejlesztés	A befogadói képességek fejlesztése. A koncentrált figyelem, emlékezet fejlesztése. Az információkezelés, lényegkiemelés fejlesztése önálló ismeretszerzés során. A problémamegoldó és rendszerező képesség fejlesztése. A szóbeli kifejezőképesség fejlesztése. A szövegalkotási készség és a helyesírási készség fejlesztése. Az ok-okozati összefüggések feltárása, következtetések levonása. Szövegértelmezés, szövegértési készségfejlesztése.	A tömegkommunikációs folyamat jellemzői, szövegalkotási feladatok – rövid reklámszövegek írása, bemutatása, rövid szöveg értelmezése, szólások közmondások felelevenítése, értelmezése.	megbeszélés, irányított beszélgetés, szemléltetés, bemutatás, rendszerezés, kooperatív technikák, frontális és páros munka csoportmunka, kivetítő, tábla, szókétyák, kinyomtatott fotómontázs	Gyűjtsetek terítéssel, evőeszközökkel kapcsolatos közmondásokat, szólásokat! Mit jelentenek?

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek	Ismeretanyag	Módszerek, munkaformák, eszközök	Házi feladat
6.	Halljunk szót – értsünk szót! Hogyan ejtsük helyesen a beszédhangokat és a szavakat, hogyan igazodjunk el a hangok világában, mit üzennek számunkra a zenei hangok?	ismeretbővítés, gyakorlás, készségfejlesztés, alkalmazás	A tanulók hallási kultúrájának, hallási koncentrációjának fejlesztése, az akusztikus észlelés és a hangmegértés fejlesztése, a hangok egymástól való megkülönböztetése, a hangok kifejező erejének megértése, a helyes artikuláció gyakorlása.	Hangmegfigyelési gyakorlatok, zenehallgatási gyakorlatok, artikulációs gyakorlatok játékosan	gyakorlás, megfigyelés, alkalmazás, egyéni munka, frontális munka, csoportmunka, ritmus-hangszerek, csengő, csörgő evőeszközök, pohár, zenélő doboz, duda, hangok telefonról stb. CD: Bedrich Smetana: Moldva (Hazám c. ciklusból)	
7.	Hihetetlen esküvői hagyományok a világból Ismeretterjesztő szöveg feldolgozása	új anyag feldolgozása, ismeretbővítés, készségfejlesztés	Szövegértelmezés, szókincsbővítés, ok-okozati összefüggések befogadói képességek fejlesztése. A koncentrált figyelem, emlékezet fejlesztése. Az információkezelés, lényegkiemelés fejlesztése önálló ismeretszerzés során.	A szöveg tagolásának szabályai, tételmondat.	magyarázat, szemléltetés kooperatív tanulás, egyéni és páros munka	ppt készítése a magyar esküvői és lagzis szokásokról, azok szimbolikájának bemutatása
8.	Női / férfi szerepek A jelzők fajtái A jelzőkről szerzett ismeretek	ismétlés, tanult ismeretek rendszerezése, gyakorlása	Helyesírási és mondat-elemző képesség fejlesztése. Szövegértelmezés, szövegértési készség fejlesztése,	A jelzők fajtái. A jelzőkről szerzett ismeretek alkalmazása.	differentiálás, kooperatív technikák: ablak, csoportforgó, képtárlátogatás, dominó feladat,	Választható feladatok: – a sikeres, boldog nő jellemzése – a sikeres, boldog

8.		alkalmazás, készség-fejlesztés	ismeretlen kifejezések magyarázatával szókincsbővítés. A koncentrált figyelem, emlékezet fejlesztése. Az ismeretátadás képességének fejlesztése.	A jelzők fajtái. A jelzőkről szerzett ismeretek alkalmazása.	arcok-képmontázs, szinonima spirál feladatlap	férfi leírása jelzős szerkezetekkel 10-20 mondatos fogalmazásban.
9.	Kis falu nagy busszal jár! Vita felépítése, fázisai, szabályai	ismeretbővítés, ismétlés, alkalmazás, készség-fejlesztés	Ismeretlen kifejezések magyarázatával szókincsbővítés. Az információkezelés, lényegkiemelés fejlesztése. A csoportmunka során a tanulói ön-bizalom, felelősségvállalás, segítőkészség és udvarias együttműködés alakítása.	Érvelés, véleménynyilvánítás, cáfolás, a vita rendezésének eszközei Adat- és információkereső technikák alkalmazása szövegfeldolgozás során.	megbeszélés, jóslás, kooperatív csoportmunka: csoportforgó, füllentős játék, kupaktanács, szemléltetés prezentációval (ppt), csillagvita	Kooperatív technika: 5 ujjas mese: Meséld el 5 leírt mondatban az esküvő helyszínére jutás problematikáját!
10.	Autóvásárlás Nyelvi humor és metakommunikáció szerepe	ismeretbővítés, ismétlés, alkalmazás, készség-fejlesztés	Nyelvi humor fejlesztése, kar- és lábkeresztű pózok értelmezése. Az alkotóképesség, az önálló gondolkodás fejlesztése. A tanuláshoz a cselekvéses tanulás által való megkönnyítése. A befogadói képességek fejlesztése, a valóság és fikció különbségeinek belátása.	A kommunikációs folyamat, a kommunikáció céljai és funkciói. Fogalmak: kommunikáció, a kommunikáció tényezői (kommunikációs cél és funkció (tájékoztató, felhívó, kifejező, metanyelvi, esztétikai szerep, kapcsolatfelvétel, fenntartás, zárás).	Prezentáció, kooperatív technika: kettős szereposztás, szóforgó, kupaktanács, belső hang, csoportforgó, szerepjáték, drámajáték, magyarázat, megbeszélés	Kreatív gondolkodás: A történet folytatása vagy más befejezés kitalálása.

2.1. További projektötletek

Végül néhány további projektötletet is talál az érdeklődő olvasó, nem részletesen kidolgozva, csak alapjaiban ismertetve. Mindezzel arra szeretnénk ösztönözni a felhasználókat, hogy bátran nyúljanak szabad kézzel a kapott anyaghoz, és adaptívan alkalmazzák azt azokra a tanulókra szabva, akik éppen rájuk vannak bízva. A lépések nem kőbe vésott szabályok, inkább jó szívvel kínált ajánlások, melyek az azokat kipróbáló pedagógus preferenciája szerint módosíthatóak.

– „Elveszett kisállat megmentése”

A gyerekekhez közel álló témával a humánus, játékonykodó attitűd fejlesztése válik lehetővé. Az elkóborolt kisállat gazdájának felkutatása olyan összefogást igényel, amely során a tanulók megtapasztalhatják a társadalmi segítségnyújtás érzését. Gondozhatják egy ideig közös kedvencüket, majd megszervezhetik hazajuttatását. Minden mozzanatról feljegyzést, fotót készíthetnek, majd projekttabló formájában mutathatják be társaiknak karitatív tevékenységüket.

– „Egy elhanyagolt terület hasznosítása, praktikus rendezése”

Még a leggondozottabb iskolának is lehet olyan sarka, amelyre ráfér egy kis csinosítás.

Arra gondoltunk, hogy az iskola vezetője „mini-pályázatot” írhatna ki egy bizonyos terület ötletes hasznosítására. Ezt a területet újragondolt funkcióval ruháznák fel (barátság-pad, kondipark, stresszmentes-relaxációs sarok).

Mindeközben a fenntarthatóság jegyében igyekezzenek újrahasznosított anyagokkal dolgozni, hiszen a szemét szelektív kezelése, a környezettudatos rendrakás kiemelt nevelési cél.

A projekt nyelvi szempontból a pályázat elkészítését, megalkotását foglalja magában. A projektórák a pályázat megírásának lépéseit járják végig. A projektötleteket meg lehet versenyeztetni, nyílt pályázati ismertetést tartani. Lehetőség nyílik a pályaterveket az iskola tanulói előtt kiselőadás formájában bemutatni, majd a tanulók által demokratikus módon a győztes pályázatot megszavazni.

– „Egy hétre hét jócselekedet”

Az emberi kapcsolatok kialakítása szempontjából fontos a pozitív, segítőkész attitűd fejlesztése. Projektötletünk minden nap valamilyen maximum 30 perc alatt elvégezhető, látványos cselekedet dokumentálását tűzte ki céljául. Olyan ötleteket várunk, amely a segítségnyújtás valamilyen formájában nyilvánul meg, vagy olyan tevékenység, amellyel másoknak örömet szerzünk. Olyan jócselekedetek, amelyek a szüleinek eddig nem jutottak eszébe, de neki igen. Nem várjuk, hogy különösebb anyagigényű ötlet legyen, az önzetlenségen, jóindulaton legyen a hangsúly. Egy kedves gesztus, megemlékezés, örömteli percek dokumentálását foglalja magában ez a feladat. Nyelvi szempontból ideális bemenő termék lehet az ötlet terve. A pedagógus által előre meghatározott szempontok alapján (például szülők reakciója, interjú készítése, a környezet értékelése, önértékelés, a tevékenység leírása) dokumentált napló készítése lehet a projektmunka.

Irodalom

- Balogh László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva,.
- Dávid Mária – Hatvani Andrea – Héjja-Nagy Katalin (é. n.): *Tehetségazonosítás a pedagógiában*.
URL: http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/1davidmaria_12onl.pdf (letöltés: 2018. 08. 31.)
- Dávid Mária (2010): *Tehetesszűrő megfigyelési szempontsor. A tehetség-azonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere*. TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat. Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása Magyar Génius Integrált Tehetségsegítő Program. Eger: Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Hany (1993): *Identification of gifted and talented students*. URL: www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05 (letöltés: 2018. 08. 31.)
- Honfi Anita – Komlódi Nóra (2010): *Projektpedagógia – „Vezérfonal”*. Budapest: Műszaki.
- Mező Ferenc (2008): A tehetségdiagnosztika alapjai. In: Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Debrecen: Kocka kör.
- Oberg, Kalervo (1954): *Culture shock*. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5459&rep=rep1&type=pdf> (letöltés: 2018. 08. 31.)
- Pusztai Gabriella, Prof. Dr. – Dr. Bacskai Katinka (2017): *Iskolai „jó fejlesztések” feltárása és elemzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából reziliens intézményekben*. Debrecen (Az EFOP 3.1.2-16-2016-00001 számú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című projekthez kapcsolódó szakmai anyag)
- Taft, Robert (1977): Coping with unfamiliar cultures. In: N. Warren (ed.): *Studies in cross-cultural psychology* (Vol 1). London: Academic Press.
- Tóth Lilla (2014): Az interkulturális kompetencia fejlesztése magyar nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=516> (letöltés: 2018. 08. 31.)

Helping teachers' professional development in identifying giftedness in languages in order to prevent premature dropout

One of the hottest issues of our current education system is student dropout as well as the phenomenon called 'Burnout syndrome' prevalent among educators. By succeeding in keeping premature school leavers within the framework of formal education we can create equal opportunities for them. In order to achieve this, however, we need professional updating. Our idea was to offer a project to colleagues already involved in working with at-risk students in order to help them to decrease dropout tendencies as well as to enable them to identify gifted students.

Language development is the result of a logical buildup of a rigid inner order. We consider the development of intercultural awareness to be best practice as well as a way to decrease premature dropout tendencies. If the learner is able to establish contact with the members of other cultures/sociocultures and is capable of examining their own communication from the perspective of different cultures, creative energy gets released to help them to experience the diversity of the world. Our methodological aid is based upon this particular approach.

The other, equally important pedagogical area is the establishment of the inner need which connects learning and value in students' minds. Motivation, raising and maintaining students' interest over an extended period of time is a key notion in this value concept in which the teacher plays an essential part.

Material and methodology

We are firmly convinced that in order to get students involved in linguistic education a complex language program is indispensable, one that beside – or perhaps instead of – making students acquire knowledge also focuses on skill development. This is the reason why in our project language education does not appear as isolated learning process or a simple school subject, but rather as an efficient tool for students to acquire the right forms of social behaviour. Schoolchildren will use the language through real tasks and authentic situations, i.e. they use it as a means of achieving their own communication goals. In the course of the project the identification of gifted students takes the form of structured observations on the part of the teacher. The components of the project place the emphasis on certain skill areas the measurements of which are actually carried out with the help of an internal checklist sheet.

Mozogj és játssz felszabadultan!

Módszertani innovációk testnevelés órán¹

DR. CSÁSZÁRNÉ JOÓ GYÖNGYI

joogy58@gmail.com

*SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*



Kulcsszavak: sportjáték, csapatjáték, ütősport, labdaérzék, labdajáték, stresszoldás, harmonikus mozgás

A 2016-ban indított mestertanári programom témái között szerepel új sportágak bevezetése a testnevelési órákon, módszertani útmutatók készítése testnevelés szakos hallgatóknak és egy játékgyűjtemény készítése alsó tagozatosok számára, mely együttműködési játékok sorát tartalmazza. Ezenkívül a mestertanári programom része még, hogy minden évben meghatározott tematika szerint módszertani képzést tartok az alsó tagozaton testnevelést tanítók számára. Az utóbbi évek alatt összegyűjtött labdás játékokból mutattam be egy mára már rég elfeledett játékot az 1920-as évekből a felső tagozatosok számára.

Új sportágaink a 11–14 éves korosztályban

1. Floorball

A svédországi floorball, amit a feltalálótól – a magyar származású – Czitrom Andrástól sajátítottam el, igazán hasznos csapatjáték. Szigorúan kötött szabályaival és sajátos oktatás-módszertanával kiválóan alkalmas a csapatszellem kialakítására, illetve a fair play játék megtanítására a 11–14 éves korosztályban.

¹ Elhangzott a Mester- és kutatótanár konferencián – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, 2019. március 30.

A játéktér méretei az eredeti játékban **egy 40 × 20 m-es terület**, amelyet 50 cm magas, lekerekített sarkú palánk fog körbe. (A mi iskolánkban 22 × 11 m, és tornapadok helyettesítik a palánkot.) A kapuk méretei: **160 × 115 × 40/65 cm** (nálunk ez hasonló nagyságú szivacsoszöngy). A rendes játékidő **3 × 20 perc, 2 × 10 perces szünettel**, amikor a csapatok térfelet cserélnek.²

A fehér labda lyukacsos műanyagból készült, 23 g-os, átmérője 72 mm. Az ütő műanyag, súlya legfeljebb 380 g. Az ütő nyele legömbölyített, és a végét egy gomb zárja le. A nyél nem lehet hosszabb, mint 950 mm. Az ütő feje nem lehet éles és 30 mm-nél jobban meghajlított. A kezdés mindig húzással történik, és minden játékosnak – kivéve azokat, akik felállnak a húzáshoz – haladéktalanul, a labdától 3 m-re kell elhelyezkednie (az ütőket is belevéve). Húzásból lehet közvetlenül gólt is elérni. Amikor a labda elhagyja a játékerteret, a vétlen csapat számára beütéssel folytatódik a játék. A beütést onnan kell elvégezni, ahol a labda elhagyta a játékerteret, a palánktól 1,5 m-re, de sohasem a gólvonal képzeletbeli meghosszabbítása mögött. Az elvégzés pillanatában a labdának nem kell feltétlenül a megfelelő helyen és mozdulatlan állapotban lennie. A beütést az ütővel kell elvégezni, ütni kell, nem lehet húzni vagy megemelni. A beütést elvégzett játékos nem érintheti meg a labdát ismét, csak miután azt már egy másik játékos vagy felszerelése megérintette. Beütésből nem lehet gólt szerezni. Ha beütésből gól vagy öngól születik, a játékot húzással kell folytatni. Amikor egy szabadütést érő szabálytalanság történik, azaz veszélyes/durva dolog, akkor büntetőt is ítélnének. A szabadütést érő szabálytalanságoknál az előnyszabályt minden lehetséges esetben alkalmazni kell. Az előnyszabály azt jelenti, hogy ha egy szabálytalanság után a vétlen csapat még mindig birtokolja a labdát, megkaphatják a lehetőséget arra, hogy tovább játszanak, ha ez számukra előnyösebb, mint a szabadítás. A szabadítást mindig onnan kell elvégezni, ahol a szabálytalanságot elkövették, és lehet belőle gólt is szerezni. A labdát birtokló játékos ütője fejét nem emelheti saját csípőjén (felnőtteknél), térdén (gyerekeknél) felül, sem elöl, sem hátul. Lábbal levenni a labdát bizony szabálytalanságnak számít. Kétszer egymásután sem érhet lábbal a labdához, tehát a lábbal labdavezetés tilos.

Képességfejlesztés a floorball által:

- Az **állóképességet** és a **gyorsaságot** nagymértékben fejleszti.
- **Speciális gyorsaságok: mozdulat-, reagálási- és reakciógyorsaságot** fejleszt a tanulóknál.
- **Mozgáskoordinációt és labdaérzéklet** fejleszt.
- **Szabálykövetésre és önkontrollra** nevel.
- A **csapatszellem** és a „**mi tudat**” kialakítása könnyebb a játék által.

² Magyar Floorball Szakszövetség. URL: <http://www.hunfloorball.hu> (letöltés: 2019. 05. 05.)



*1. kép: Floorball az iskolában
(Fotó: Dr. Császárné Joó Gyöngyi)*

A floorball technikai elemeinek módszertani gyakorlatai:

- Az ütő fogásának elsajátítása.
- A labda vezetése folyamatosan, egyenesen, irányváltoztatással, lefordulással.
- Kapura lövések technikai végrehajtása ütéssel, húzással, emeléssel.
- Páros gyakorlatok variáció mindkét oldalról, a védekezés és támadás taktikai elemei.

Testnevelés óráimon a csapatok ötpercenként váltják egymást, a magas osztálylétszám miatt többnyire négy csapatban. Kezdekor a középponton elvégzett húzással indítom a játékot sípjelre, melyet mozdulatlanul várnak a játékosok párhuzamos tollakkal.

Játék közben csapatonként 5 mezőnyjátékos és egy kapus tartózkodik egyidejűleg a játéktéren. A kapus az eredeti játékban nem használhat ütőt, védőfelszerelése is van, játék közben arcvédő maszkot kell viselnie. Testnevelés órákon azonban a kapus ütőjével és testével védekezhetsz, a kapust a sárga vonallal határolt terület védi. Ha a kapus teljesen elhagyja az őt védő területet, akkor ő is mint mezőnyjátékos szerepel.

A floorball mint csapatjáték kiválóan alkalmas a szabálykövetés megtanítására. Az 1:1 elleni küzdelmek gyakorlása során nemcsak a védekezés és a támadás taktikáját tanulják meg, hanem sikerélményt élnek át minden órán. Ez a játék pszichés hozadéka a tanuló és tanár számára egyaránt.

2. MediBall

A **MediBall** mint új sportág bevezetése fokozatosan történt iskolánkban. Egy karatemester bemutatóját követően vásárolt az iskola eszközöket, és évfolyamról évfolyamra bővült a bevezetése az évek alatt. Két év után délutáni edzés formájában is lehetőséget kapnak tanulóink a MediBall gyakorlására.³

A MediBall kínai eredetű labdajáték, a Tai Chi körkörös mozdulataira épülő dinamikus mozgásművészet. A MediBallt 22 cm átmérőjű, gumi felületű ütővel és 50 g tömegű homokkal töltött, teniszlabda méretű gumilabdával játsszák. A játék sokoldalúságára jellemző, hogy egyénileg, párban és csoportban is játszható.

Az ütő és a labda használata eltér a megszokottól. A gyakorló célja, hogy a centrifugális erő segítségével, körkörös mozdulatokkal, ívekkel és spirálokkal az ütőn tartsa a labdát. A gyakorlók felkészültségüktől függően egy vagy két ütőt és labdát használnak.

A játék versenyszabálya alapján lehetőség van előre megkoreografált mozgásokban, formagyakorlatokban, kreatív gyakorlatokban, illetve egyéni és páros küzdelmi játékban is összemérni a tudást. A formagyakorlatok bemutatása zenére történik. A kivitelezés során megélt harmónia mind a gyakorló, mind a néző számára művészi szintű esztétikai élményt nyújt. A hálós játékban a játék célja a pontszerzés: az ellenfél területére juttatni a labdát. A labda kezelése akkor szabályos, ha az elkapás hang nélkül, továbbítása köríves mozdulatokkal, a centrifugális erő kivezetésével, ütés nélkül történik. Mivel így nincs felesleges erőlködés, a mozdulatok esztétikusak és meglepően gyorsak. A küzdelmi játék komoly fizikai és mentális felkészültséget igényel.

A MediBall feltalálója a kínai Prof. Bai Rong, a Shanxi tartomány Jinzhong Városi Egészségügyi Iskolájának testnevelő tanára volt. 1991-ben szabadalmaztatta találmányát, a **Rouliball (MediBall)** labdajátékot. A feltaláló célja az volt, hogy olyan labdajátékot hozzon létre, melyben a Tai Chi lágy körkörös mozdulatait használva edzi a testet úgy, hogy elkerülje a test sérülését, ugyanakkor fejlessze a szervezet fiziológiai funkcióit és mentális egészségét.

1994-ben Kínában az oktatási bizottság és a sportoktatási csoport megállapította, hogy ez a sport segíti a tanulók testi és szellemi fejlődését, ezért javasolta, hogy az általános, közép- és felsőoktatás részévé váljon. A játék mára már hivatalos nemzeti sporttá vált Kínában. Bebizonyosodott az egészségre, életkedvre és mozgásra tett jótékony hatása, így az utóbbi pár évben Európában és az Egyesült Államokban is elkezdtek gyakorolni. Magyarországon hivatalosan 2008 óta létezik a játék Mediball néven.

³ Magyar Mediball Egyesület. URL: <http://mediball.hu> (letöltés: 2019. 05. 05.)



2. kép: MediBall kezdőkkel
(Fotó: www.mediball.hu)

Képességfejlesztés a MediBall által:

- A MediBall elsősorban a test- és idegrendszer ellazításának képességét fejleszti.
- Növeli az **állóképességet, hajlékonyságot, rugalmasságot és gyorsaságot.**
- A hálós játéknak köszönhetően növeli a **reakcióképességet.**
- Pozitívan hat a **mozgáskoordinációra, egyensúlyérzékre és a kinesztetikai képességre.**
- Fejleszti a **kreativitást**, a jobb és bal agyfélteke összekapcsolását, javítja a **koncentrációt.**
- A zenére történő gyakorlás miatt fejleszti a **ritmusérzéket és a mozdulat gyorsaságát.**
- A formagyakorlatok megtanulása által javul a mozdulatok összekapcsolásának képessége, fejlődik az **ügyesség és a labdaérzék.**
- A MediBall gyakorlásával rövid idő alatt megtapasztalható a mozgástanulás legmagasabb szintje, a **kreatív finomkoordinációs szint.**
- A MediBall **stresszoldó** hatása vitathatatlan.

Tanulóink 11 éves korban találkoznak ezzel a számukra új sportággal, ami igen szenzitív életkor, hiszen az idegpályák beidegződése a tudomány mai állása szerint 12 éves korban befejeződik. Ezért is tartom fontos feladatnak, hogy testnevelés órán mindenki kipróbálhassa a játékot, és saját motivációja által, edzés keretén belül folytathassa a mozgás tanulását.

3. A turul játék

A turul játék több mint 110 éves sportjáték, nagy hagyományokra tekint vissza a Tisza-partján, Szegeden. Innen indult hódító útjára, a szegényebb társadalmi réteg megfizethető, de élvezetes játéka a turul.

A játék szabályait **1903-ban** ismertette és adta ki, majd szabadalmaztatta **Halácsy Antal** akkori játék-, torna- és vívómester. Akkoriban népszerűsítő körútra indult az ország számos nagyvárosába a Magyar Torna Egylet (MTE) keretén belül, de sehol máshol nem vert gyökeret az országban, csak a Tisza-parti főnyenyen. (Halácsy 1904)

1958-ban Dr. Thékes István játékszeretéről tanúskodva újra kiadta ennek a magyar játéknak a szabályait, melynek megújult neve akkor már röptenisz volt. A játék virágkorát az 1960-as években élte, mely a munkásság körében volt a legnépszerűbb. A nyár kedvelt sportjátékává fejlődött, és a városban számos versenyt szerveztek. (Thékes 1958)

A játék 1990 óta újra reneszánszát éli Szegeden. 1998-tól a testnevelés szakos hallgatók tantervi tematikájába is bekerült az ütősportok közé. A 2012-es Nemzeti Alap Tanterv is tartalmazza mint alternatív szabadidő sportágat, melyet a testnevelők választhatnak.⁴

A játéktér 5 × 10 m-es terület 2 m magas hálóval. A játékot keményfából – tölgy, bükk, kőris, cseresznye stb. – esztergált, körecset formájú ütővel és teniszlabdával játsszák 6 pontig. Női egyéniben, párosban és vegyes párosban 2 nyert szettig, férfi egyéniben 3 nyert szettig. Egy-egy játszmát két pont különbséggel lehet csak megnyerni (pl.: 6 : 4-re vagy 7 : 5-re).

Az adogatás valamelyik sarokpontról történik, mindkét lábbal a talajon állva, az alapon kívülről. Történhet átlósan vagy egyenesen, a labda megüthető alulról vagy felülről egyaránt. A labda csak egyszer érintheti az ütőfelületet (duplázás nincs), a párok egymás között nem passzolhatnak. A játék sajátos szabálya, hogy **mindig az adogat, aki az előző labdamentet elvesztette**. Ez egyedi taktikát von maga után, hiszen az adogatás nem előny – mint a teniszben –, hanem hátrány. Ebből következik, hogy aki a játszmát elveszti, az kezdi a következő játékban az adogatást. (Joó 2004)

Képességfejlesztés a turul játék által:

- Növeli az **állóképességet**, a **gyorsaságot** és a **reagálási sebességet**.
- Pozitívan hat a **mozgáskoordinációra** és a **kinesztetikai képességre**.
- Kiválóan fejleszti a **labdaérzéket**.
- Arányosan növeli a test izomzatát.
- A **mozdulatgyorsaság** a technikai elemek megtanulásával fejlődik.
- A **taktikai érzék** a játék által fejlődik, egyéni és páros játékban mást és mást igényel.

⁴ Turuljáték. URL: <http://turuljatek.hu> (letöltés: 2019. 05. 05.)



3. kép: Turul játék
(Fotó: Dr. Császárné Joó Gyöngyi)

A turul játék módszertana

A játék technikai elemeinek elsajátítására a 11–14 éves korosztály a legalkalmasabb. A tenyérközeli ütő felület miatt a játék már csekély labdaérzéssel is élvezetes a gyerekek számára.

Kezdők gyakorlatai

- Az ütő helyes fogásainak kialakítása (sportfogás, tollszárfogás, egyéni fogásmódok).
- A labda egyéni felütése 40–60 cm magasra helyben, majd járás közben.
- Dobott labda visszaütése társnak.
- Páros ütészáltások folyamatosan háló nélkül, majd háló fölött.
- Ütőfajták tanulása (tenyeres, fonák, adogatás, cseles ütések).
- Szabálytanulás egyéni és páros játékhoz.

A turul játékot a kezdő játékos is hamar képes elsajátítani, a szabályok megtanulásával a mérkőzések pontra játszása élvezetes a tanulók számára. A játék maga kiválóan alkalmas szabadidősportként a szervezet rekreálódására. Előnye, hogy az egész család vagy bármely korosztály számára hasznos időtöltést jelent. Az ütő karbantartást nem igényel, a pálya kis területen elfér, és szinte bárhol felállítható, a szabályok egyszerűek, bár egyediek. Az ütő és a labda első találkozása azonnali sikerélményt ad a játékosok számára.

Ez a három új sportág jól illeszkedik a testnevelés tanmenetben a szabadidősportok közé. Iskolai rendezvényeink sorában a szabadban is játszható turul játék például már az „Állati jó nap!” részévé vált, amikor is sportnapunkat külső helyszínen valósítjuk meg, ahol a gyerekek kerékpároznak, fjaszkodnak, lovagolnak, és turul játékot játszanak a szabadban.

Irodalom

- Halácsy Antal (1904): *Szabadalmaztatott „Turul”-labdajáték és szabályai*. Budapest: Községi Nyomda.
- Joó Gyöngyi (2004): *A röptenisz avagy a turul játék 100 éve Magyarországon*. Szeged: Bába és Társa.
- Magyar Floorball Szakszövetség. URL: <http://www.hunfloorball.hu> (letöltés: 2019. 05. 05.)
- Magyar Mediball Egyesület. URL: <http://mediball.hu> (letöltés: 2019. 05. 05.)
- Thékes László (1958): *Röptenisz*. Szeged.
- Turuljáték. URL: <http://turuljatek.hu> (letöltés: 2019. 05. 05.)

Exercise and play without limits!

The elements of my Master Teaching Program are summarized in this study. I have introduced new sports to 11–14 year old children during my physical education classes such as floor ball, a Chinese game, mediball and the Hungarian game called turul. As Head teacher I create methodology guides for University students, which aid them during their practical teaching assignments. I've prepared a collection for elementary school students which contains a number of co-operative games. For middle school students I've chosen a ball game, from the list of ball games collected during the past years, which was a favorite during the 1920s. Similar games are listed in my prepared collection which I teach to the next generations with pleasure and which my university students receive for use year after year, so they can play it during their professional career together with the next generations growing up.

A témacentrikus interakció (TCI) módszer használatának eredményességi mutatói I.

SÁPINÉ BÉNYEI RITA

benyei.rita@kossuth-alt.unideb.hu

Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája



Kulcsszavak: *témacentrikus interakció, didaktikai rendszerek, csoportfejlődés, struktúrák, szociális kompetencia*

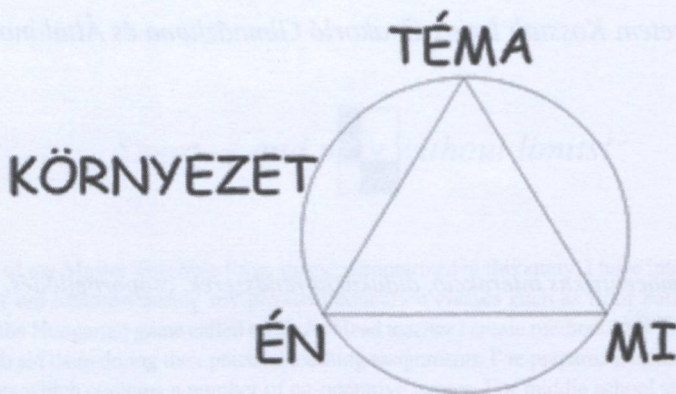
Bevezetés

A témacentrikus interakció olyan didaktikai koncepció, amely az átélt tanulás lehetőségével szolgálja a diákok, a tanulócsoporthoz és a tanárok érdekeit. Éppen úgy veszi figyelembe az iskolai kapcsolatokban az érzéseket, mint ahogy az a társadalmi életben is zajlik. A módszerben az ÉN (az egyes tanulók), a MI (az osztály) és a TÉMA (az oktatás tartalma) egyensúlyban tartása a csoportfejlődés alapja. Ruth Cohn (1975), a TCI alapítója olyan gyakorlati modellt dolgozott ki, amelyben a tanulás az egyénhez kötődő személyes ügy. Ez a módszer az ÉN, a többi személy MI vagy élő dolog jogát az élethez és fejlődéshez tiszteletben tartja. Ha ezt a tanuló diákként megtapasztalja, akkor valószínű, hogy a későbbiekben, majd a felnőtt életében kiterjeszti a társadalmi érintkezés további szintjeire is. Ruth Charlotte Cohn Németországban született 1912-ben, Berlinben végezte középiskolai tanulmányait, és ott kezdett irodalmat és pszichológiát tanulni. Az egységes személyiség koncepcióját először Svájcban tanulta és gyakorolta, később az Egyesült Államokban kifejlesztette a WILL (Workshop Institute for Living Learning – *Az Élő Tanulás Alkotóműhely-Intézete*) módszert, amely későbbi módszertana alapjául szolgált. E munkamódszer alkalmazásakor a vezető (tanár) tartalmi kérdésekkel úgy foglalkozik, a feladatokat úgy adja ki, hogy közben megtanulja érzékelni a csoport szükségleteit, figyelembe veszi azokat. Kormányozza az egyes résztvevők igényeit,

¹ Elhangzott a Mester- és kutatótanár konferencián – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, 2019. március 30.

irányítja a résztvevők egymáshoz való viszonyát, a csoport mint egész fejlődését, illetve a környezetet, ami a csoportra hat. A négy tényező: az ÉN, a MI, a TÉMA és a KÖRNYEZET összefügg. Ábrázolása egy átlátszó, több rétegű gömbben található egyenlő oldalú háromszög.

Ezeknek a tényezőknek a dinamikus egyensúlyban tartása, fejlesztése a TCI csoportmunka és vezetés alapja. Az ÉN az egyént jelenti; az INTERAKCIÓ (MI) a kapcsolatot a csoport tagjai között; a TÉMA a tartalmat, a tárgyat; a GLOBE a Földgolyót, a KÖRNYEZET-et szimbolizálja. A csoport működését mind a négy faktor befolyásolja.



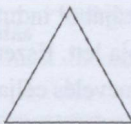
1. ábra: Négy faktor modell (Cohn 1975)

A TCI módszer emberszemléleti gyökerei a tanuláselméletek alapján

A továbbiakban a tanuláselméletek emberszemléletét dióhéjban (Aebli 1951) azért tekintem át, hogy általuk rámutassak a TCI emberszemléletének és didaktikai jellemzőinek pedagógiai alapjaira.

A XX. századig a mindenkori valóságértelmezésnek, érték kategóriáknak megfelelően gondolkodtak a tanulásról. Az ember tanulását olyan folyamatként értelmezték, amely az emberi agy segítségével a környező világot rekonstruálva végbemenő tartós, adaptív változást hoz létre az emberben. Ez a változás ebben az értelemben a környezet és az ember interakciójában érhető tetten. Az ember tanulási folyamata a megismerési folyamat, amellyel elhelyezzük, értékeljük magunkat a világban, értelmezzük, és cselekedeteinkkel befolyásoljuk azt. A múlt századig alapvetően három pedagógiai paradigmát és hozzájuk kapcsolódóan három didaktikai rendszert különböztethetünk meg. Ezek a didaktikai rendszerek három faktorjellemző mentén hasonlíthatók össze:

1. az ismeretátadás szerepe
2. szemléltetés/cselekedtetés
3. a tanár és tanuló viszonya



Az ókorban és a középkorban az ismeretek átadására, elmondására törekedtek. Nem a valóságról tanultak a diákok, hanem a valóságot közvetítő ismeretekkel találkoztak. Ezeket az ismereteket előadáson meghallgatva vagy elolvastva változatlan formában várták vissza tőlük. A memória, az emlékezet fejlesztése volt a tanítás legfontosabb célja. Napjainkban ez a fajta ismeretátadás például a memoriterek tanulásában lelhető fel. Hasznossá akkor válik, ha a tanulást minden esetben megelőzi egy értelmezés, megértés. Ebben a deduktív tanulási folyamatban sajátíthatók el többek között még az érvelés, a formális logika lépései és a szókincsbővítés is. Gutenberg találmánya (1440) előtt ez a deduktív tanulási paradigma nagyon sikeres volt, ez teremtette meg a mástól tanulás alapjait.

A XVII. század empirista induktív logikai bázisán alakult ki a közvetlen valóság tapasztalati érzékelését használó tanuláselmélet. A valóság elemeiből az általánosítható következtetések levonását tanító Comenius (1592–1670) fő módszertani eszköze a szemléltetés volt. A diák a tanulási folyamatban már a valósággal találkozott. A tanár feladata az volt, hogy minél érzéketesebben, pedagógiai szempontból, feldolgozottan szemléltesse a valóságot.

A XIX–XX. század fordulóján az eredményes tanulást a diák aktivitásában látták a reform- és progresszív pedagógia képviselői. Közülük elsőként Ellen Kay (1849–1926) *A gyermek évszázada* című művében ír arról az új típusú tanári magatartásról, amely visszaadja a gyerekek jogait. A természetes nevelés elve szerint nem a felnőttek szintjéről kell nézni a gyerekeket. A hagyományos iskola nem alkalmas a diák érdeklődésének felkeltésére a tanulás iránt, elnyomja a tanuló önállóságát. Felfogása szerint az iskolát a gyerekek igényeihez kell alakítani. Mások, a művészetpedagógiai mozgalom képviselői (Julius Langbehn, Alfred Lichtwark) azt vallották, hogy a valóság megismerésének egyik lehetséges módja a művészet, amelyben fontos nevelési eszközt láttak. Számukra a művészetek a megismerés konkrét formáját adják, és ugyanolyan lényegesnek tartják, mint az absztrakt gondolkodáson alapuló tudományt. A művészetpedagógia területei: a rajz, ábrázolás, formázás mellett a nyelv és irodalom ki-fejezőképessége, valamint a zene, a mozgás, a színjátszás cselekvésformái. Ezek az egyéni önismeretet, a másik ember megismerését és az egyén és közösség szempontjából egyaránt fontos cselekvőképesség fejlesztését szolgálták. Az első reformpedagógiai iskolamodellekkel a „New School” (Új Iskola), az „École des Roches” és a „Landerziehungsheim” megalapításával új, sokoldalúan fejlesztő, öntevékenységet támogató iskolatípus született a XIX–XX. század fordulóján. Az újszerű tanár–diák kapcsolatban a tanár nem tekintélyelvű vezető, hanem a diákok segítője, támogatója volt. A diákoknak önállóságuk következményeit felelősséggel kellett vállalniuk. Fontosnak tartották az iskolai környezet harmóniáját, ezzel is az esztétikai érzéket fejlesztették.

A XX. század eleji korszak iskolakritikájából indult ki Dewey (1974) nevelésfelfogása, ami a progresszív pedagógiai felfogás alapja lett. Eszerint a társadalom folyamatos változáshoz az egyének alkalmazkodnia kell. A nevelés célja ennek az alkalmazkodó képességnek a fejlesztése az oktatás által. A nevelést életfolyamatnak és nem a jövőbeli életre való felkészítésnek tekinti. A „Schools of Tomorrow” (A Holnap Iskolái) modernizált tantárgyakkal és új módszerekkel működtek, az életben hasznosítható tantárgyakkal dolgoztak. Neveléseméleti koncepciójuk szerint az eredményes tanulásban határozott, saját cselekvési célkitűzés képes a gondolkodást összpontosítani. A tanár–diák viszonyban a nevelőnek csak a tanulóval kölcsönhatásban van lehetősége a diák saját célkitűzéseit, problémamegoldásait befolyásolni úgy, hogy közben a saját elképzelései is módosulni fognak. Ez nem jelenti azt, hogy a diák saját motivációja szerint szabadon dolgozik, de azt sem, hogy a tanár ezeket a célkitűzéseket a sajátjaival megakadályozza. Azt jelenti, hogy sajátos egyensúlyban tartja az oktató saját és diákja céljait úgy, ahogy a tanár által kitűzött célok megkívánják.

„El kell vetnünk a változatlan, önmagában értékes a gyerek tapasztalati körén kívül eső tanterv gondolatát; nem szabad a gyerek tapasztalatát merevnek, befejezettnek gondolnunk, hanem mozognak, fejlődőnek, élőknek kell látnunk [...] a gyermek jelenlegi szellemi fejlettsége és a tudományokba foglalt tények és igazságok a műveltséget (instrukciót) határozzák meg. A tanulás (instrukció) folytonos rekonstrukció, mely a gyermek állandóan változó tapasztalásától a tantárgyakat alkotó szervezett igazságok felé halad [...] A tapasztalások logikai kifejezését tehát nem szabad szembeállítani a növekedési folyamattal.” (Dewey 1990: 171–176.)

Ennek a tanításnak a módszerei úgy segítik a diákok világhoz való alkalmazkodását, hogy tapasztalataik útján majdan sikeresen tudjanak a környezethez adaptálódni. A diákok nem passzív befogadók, hanem a tanulás aktív résztvevői: kérdeznek, tapasztalnak, kísérleteznek, saját tapasztalataikon alapuló célkitűzéseknek megfelelően dolgoznak az órán. Ezt a célzott tapasztalatszerzést valósítja meg Dewey pragmatista módszertana lapján a Kilpatrick által 1918-ban kidolgozott projektoktatás. Ennek a módszernek a motiváló ereje éppen abban rejlik, hogy az elképzelésének megfelelően rendezi a diák a tevékenységeit, szabja meg a folyamatot annak érdekében, hogy kitűzött célját elérje (Mirel 2005). A projekt közben megszerzett tapasztalatait más célok elérésében is fel tudja majd használni. A projektpedagógia középpontjában – nézetem szerint ugyanúgy, mint a TCI módszerében – egy probléma megoldása, egy komplex TÉMA áll. A probléma megoldása közben – éppen úgy, mint a valóságban – sokféle összefüggés, interakció jön létre, ezen folyamatok szabályozása komplex módon történik, s tanárok és diákok együttműködésével konkrét tárgyi vagy szellemi produktum jön létre. A vezető (projekt és TCI vezető esetében is) feladata a munkaformák, struktúrák megadása: egyéni, csoportos, páros munka, illetve az önálló problémamegoldást támogató mentori, facilitatori, tanácsadói szerep (Nádasi 2003). Az alábbi táblázat a projektoktatás és a TCI szemléletű tanítás összehasonlítását mutatja be, a hasonlóságok mellett rámutatva az eltérésekre.

A reformpedagógiák második fejlődési szakában, az 1920-as években Amerikában és Európában, köztük Magyarországon is a pragmatista pedagógiai alapelveket továbbvivő iskolai

módszer	projektoktatás	TCI
alapja	tapasztalás	saját élményű tanulás
célja	probléma megoldása	probléma megoldása TÉMA
folyamata	a tanár és a diákok együttműködése	a tanár és a diákok interakciója ÉN-MI
a vezető (tanár szerepe)	támogató, munkaformák megadója	a struktúrák megadója, KÖRNYEZET (GLOBE) szerint egyenrangú
eredmény	tárgyi, szellemi produktum	a probléma megoldása, ami közben a tanár és a diákok is tanulnak az együttműködésből

1. táblázat: A projektoktatás és a TCI módszer összehasonlítása (saját táblázat)

modellek bontakoztak ki. Például Nemesné Müller Mária Családi iskolája (1915–1943) a tantárgyköziességgel próbálkozott. A hagyományos és reformpedagógia elveit ötvözve tiszteletben tartotta a diákok érdeklődését, életkori és egyéni sajátosságait és önállóságát (Pukánszky–Németh 1996).

A reformpedagógia elvei a kisgyerekek, kisiskolások nevelési elveire is hatással voltak. A századelő természettudományos kutatási eredményeit használta Maria Mintessori „Casa dei Bambini” (Gyermekek Háza) nevelési elveinek kidolgozásában. A hazai Gáspár László szentlőrinci iskolájának (1955–1987) fejlesztésével és irányításával a közösség által irányított iskolamodellje lényegében a projektpedagógia alapjaiból építkezett. Nézete szerint az önfejlesztésre és a társas fejlesztésre csak akkor motivált a diák, ha ő is egy olyan közösség cselekvő tagja, amely számára sokféle tevékenységi, önkifejezési formát nyújt. A szentlőrinci modellben nem akartak egysíkúan képzett és szocializált, én-bizonytalan diákot nevelni, akik felnőttként nem tudják kezelni konfliktusait (Kronstein 2009). Konceptiója – TCI kategóriákban megfogalmazva – a GLOBE, a KÖRNYEZET, a külső körülmények és társadalmi fejlettségi szint korlátainak figyelmen kívül hagyása miatt bukott el. Nevezetesen, a magyar államszocializmus társadalma nem tolerálta ezt a nevelési elképzelést. Értéket hozott azonban létre Szentlőrinc: sokoldalúan fejlesztett diákokat, akik tanulmányi eredménye jobb volt, akik nyitottabbak lettek a tananyagra, és társaikkal együttműködőbbek, hozzáértőbbek és szervezettebbek lettek, mint azok a társaik, akik nem e modell szerint tanultak (Kronstein 2009).

A témacentrikus interakció eredményessége az oktatásban – nemzetközi kitekintés

A TCI-módszer tanításban szerzett nemzetközi tapasztalatairól, tanórai felhasználhatóságáról szóló tanulmányokkal lehet találkozni – például a TCI hasznosságáról a földrajztanításban (Padberg 2013) vagy az erdei iskolai tanítási program leírásáról (Maier 2006). De tudományos igényűnek két esettanulmány tekinthető: a csoportalakulásról szól Freitag (2011), illetve életút interjúkat sorakoztat Ewert (2008) műve. A TCI pedagógiai professzionalizmusát bizonyítandó 90 tanárral készített interjút Ewert, és azt vizsgálta, hogy milyen területeken lehet hasznos a TCI iskolai alkalmazása. A tanulmány alapjául szolgáló biográfiaorientált interjúk betekintést nyújtanak azoknak a tanároknak a szakmai gyakorlatába, akik sikeresen dolgoztak a TCI-vel különböző kontextusokban. Ewert egyfajta szaktudáskutatást végzett, ahol az interjúkban a tanárok szakmai életútjukat mondták el, tehát kvalitatív módszert használt. A pedagógusok beszámoltak arról, hogyan kerültek kapcsolatba a TCI-vel, majd megosztották tapasztalataikat a TCI-vel való oktatásról. Az adatgyűjtés széles körben valósult meg, magában foglalta a különböző intézményekben dolgozó aktív TCI-tanárokat, például speciális iskolai, általános és középiskolai tanárt, tanítóképző szemináriumvezetőt és gyakornokképzéssel foglalkozó egyetemi oktatót. A válaszadók képviselték az iskolai osztályokban tanítandó összes tudományágat. A speciális és általános iskolában a megkérdezett tanárok szerint e módszer használatával voltak képesek a legtöbbet kihozni tanítványaikból a tananyagelsajátítás során. Az idősebb diákok, hallgatók esetében – a beszámolók szerint – fejlődtek az önmegvalósításhoz és társadalmi felelősségvállaláshoz szükséges legfontosabb készségek, a kommunikáció, az együttműködés és a döntésképeség terén.

Ezzel szemben a TCI-vel való oktatás kritikáját fogalmazza meg Schmid és Böhm (2012). Négy kvalitatív interjút készítettek TCI-képzésben részt vevő hallgatókkal, akik véleményt alkottak a képzésről. Hipotézisük szerint a különböző németországi társadalmi rétegekbe tartozók eltérően fogadják vagy utasítják el a TCI módszerét. Ezen túlmutatóan megkérdezték a felmérés résztvevőit arról is, miként jelenik meg, milyen hatással van mindennapjaikra mindaz, amit a TCI-ben tanultak. Értékelési eljárásukat Corbin és Strauss (2015) Grounded Theory elemzési módszere szerint végezték. Eredményeik megerősítették azt a feltevésüket, mely szerint nem mindenkinek megfelelő módszer a TCI. Emellett eredményeik arra is rámutattak, hogy maguk az oktatók is meghatározott társadalmi rétegből kerülnek ki. A TCI oktatásban való áttörésének még Németországban is kevés a hagyománya. Az elemzők felhívják a figyelmet arra, hogy különösen feltűnő különböző társadalmi rétegek azon dilemmája, hogy mindenkinek alkalmas-e a módszer. 40 évvel a TCI nemzetközi intézetének megalapítása után felteszik a kérdést, hogy képesek-e más társadalmi réteg életének lehetőségeit befolyásolni azzal, hogy a módszer használatával legalább kibővítsék saját határaikat, s merjenek önmagukon túllépni, kockáztatni. A TCI elfogadásában rejlő különbözőségek az emberi habitus érzékenységeiben, hozzáállásaiban, elfogadásában és közvetítésében rejlenek. Vizsgálataik szerint az oktatók TCI-módszertani ismerete még mindig nem kielégítő. A vizsgálatukból

levont következtetések szerint fontos lenne a kulturális változások folyamatos megfigyelése a TCI-munkamódszer használatának teljes ideje alatt, illetve azon túl is, mert az emberek kritikusak a hagyománnyal szemben, s azzal szemben is, ahogyan mások a hagyományt értékelik.

A TCI tanítási módszerének tehát azzal az óriási kihívással kell szembenéznie, hogy egyensúlyt teremtsen az oktatásban élő hagyományos és az innovatív módszerek között nemcsak a magyar, hanem a német gyakorlatban is.

A szociális kompetencia fejlesztésének eredményességi mutatói

Kevés olyan empirikus vizsgálati eredmény van, amely hitelesen bizonyítaná a szociális kompetencia fejlesztésének hatékonyságát (Zsolnai–Kasik 2015). Ezért is tekinthető a jelen empirikus kutatás több szempontból újdonságnak. Egyrészt egy fókuszú, amelyben a diák szemszögéből történt a mérés, arra irányulva, hogy ő maga hogyan érzékeli a szociális kompetencia elemeinek változását a TCI módszerhasználat függvényében. Másrészt – mivel Fox, Dunlap és Powell (2002) is felhívja a figyelmet arra, hogy rövid ideig tartó program keretén belül a szociális kompetenciák fejlesztése megvalósíthatatlan – jelen fejlesztésünk megvalósítja a folyamatos, hosszabb idejű módszerhasználatot (0–4 évig tartó vizsgálat).

Az még várat magára, hogy az iskola egyes szakaszait átfogó programmal, tehát több tantárgy keretében történjen a fejlesztés.

Durlak és Weissberg (2007, idézi Kasik–Kelemen 2011) szerint az utóbbi évtizedben megjelentek az integratív fejlesztési koncepciók, amelyek kutatásában a szociális kompetenciák terén a következő kompetenciaterületeket tartják fejleszthetőnek:

- 1. az önmagunkról és a másokról tudatosan alkotott kép:** érzelmek tudatosítása, kontrollja, nézőpontváltás és szerepátvétel, szociális információk kezelése;
- 2. pozitív attitűdök és értékek:** személyes felelősség, tisztelet és felelősség mások iránt;
- 3. felelős döntéshozás:** problémameghatározás, problémamegoldás, normaelemzés, adaptív célmeghatározás;
- 4. szociális aktivitás:** értő, aktív figyelem, együttműködés, konstruktív versengés, konfliktuskezelés, segítségadás, vezetés. TCI kutatásomban én is ezek közül a kompetenciaelemek közül válogatva kerestem indikátorokat annak bizonyítására, hogy a TCI módszerének hosszabb használata által – mások mellett – ezek a tanulói kompetenciaelemek fejlődtek kiemelkedő mértékben.

Hipotézis, vizsgálat, első eredmények

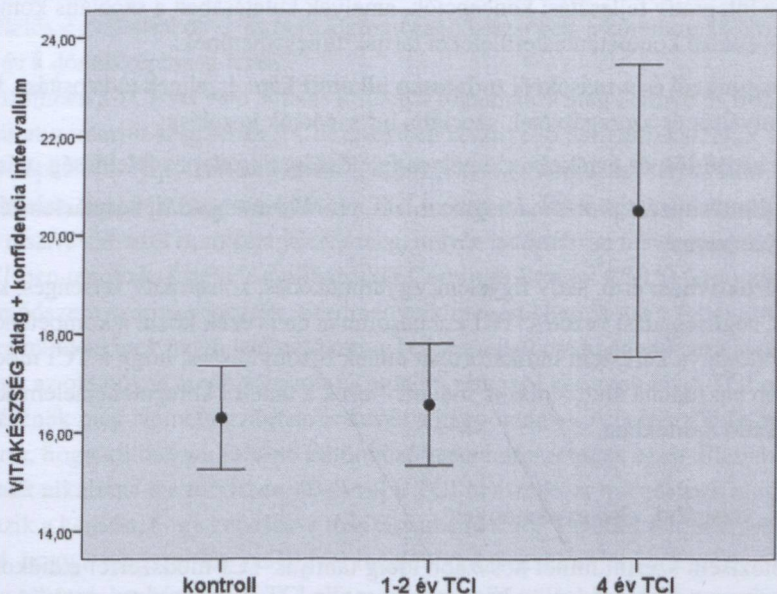
Első hipotézisem szerint minél hosszabb ideig tanítjuk TCI-módszerrel a diákokat, annál eredményesebbek lesznek a szociális kompetencia összetevőiben, a döntési, vita- és együttműködési készségben, az önismeret terén; valamint az osztály működésében, a barátkozásban, az érzelmek felismerésében, az agresszió- és stresszkezelésben.

A részben longitudinális vizsgálat során két elektronikus adatfelvétel történt 2016 és 2017 májusában ($N = 162$) ugyanazokkal az általános iskolai (10–14 éves) tanulókkal. A vizsgálat során kvantitatív méréseket végeztem validált, önkitöltős kérdőívek segítségével.

Az első lépésben kétszemponos varianciaanalízissel a TCI-vel eltöltött időn kívül a NEM-mel való kapcsolatot vizsgáltam. A TCI hatása csak a vitakészségben bizonyult szignifikánsnak. A döntés, együttműködés, önismeret, osztályműködés, barátkozás, érzelmek, agresszió- és stresszkezelés szociális kompetencia összetevők esetében azonban nem. Mivel a NEM hatása a vitakészség esetén nem volt szignifikáns, e változót elhagyva, egyszemponos varianciaanalízissel újra megvizsgáltam a változó kapcsolatát a TCI-vel.

Vitakészség

A TCI-módszerben a kommunikáció fejlesztésének kitüntetett szerepe van, így kutatásom során vizsgáltam a vitakészség alakulását. Eredményeim csak részben támasztották alá hipotézisemet: szignifikáns eltérés van a vitakészség terén a TCI-csoportok között ($p < 0,008$). A leggyengébb e tekintetben a kontrollcsoport, akik nem tanultak TCI-módszerrel. Ez azt jelenti, hogy a TCI-módszer fejleszti a szociális kompetencia részterületének számító kommunikációs és vitakészséget, ami a személyközi kapcsolatoknak és az együttműködésnek az alapja lehet (2. ábra). Az idő tényező azonban meghatározó, mivel a vitakészség és valószínű más szociális kompetencia is nagyobb mértékű együtt járást mutat a módszer alkalmazásának idejével.



2. ábra: A vitakészségre vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontroll csoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

Annak okát, hogy a többi szociális kompetencia részterületen nem kaptuk a várt eredményt, abban látom, hogy a TCI módszerén kívül más hatások is érték a diákokat a tanítás során. Tanítási óráiknak csak 15%-ában, a magyar nyelv és irodalom órákon használtuk ezt a módszert. Valamint úgy gondolom, hogy az eltelt idő sem bizonyult elégnek a többi szociális kompetencia terület indirekt fejlesztésére.

A következőkben megvizsgáljuk valamennyi szociális kompetencia összetevőire a két mérés – 2016 és 2017 – közötti különbséget. Ennek az az indoka, hogy az egy év alatt bekövetkező változásokra is kíváncsiak vagyunk. Következő tanulmányomban azokat az eredményeket közlöm, ahol szignifikáns változást tapasztaltam.

Összegzés

A TCI csoportdinamikai módszer, amely az oktatásban használva ösztönzi és segíti a saját élményű tanulást. A módszer gyökereit a pszichoanalízis, humanisztikus pszichológia, a csoportdinamika, különböző tanulási és kommunikációs módszerek adják. A TCI nemzetközi intézete, a Ruth Cohn Institut for TCI International Baselben működik. A kanton oktatási bizottsága tanártovábbképzéseken támogatja a módszer terjedését. Több európai országban (pl. Hollandia, Németország, Románia, Luxemburg) kiépült szervezetük van. Magyarországon is szerveződött Témacentrikus Interakció Egyesület (MTCIE). Tréningeken saját tanulási folyamatok közben ismerhetnek rá a tanárok a demokratikus gondolkodás és viselkedés gyakorlatára, elsajátítására. Ez olyan módszer, amely hatékonyra teszi a csoportmunkát, motiváltabbá a csoporttagokat. Felhasználására több lehetőség kínálkozik a tanári munkában, a tanár módszereiben, a tanári személyiség változásában és a tanárjelöltek képzése terén is.

Tanulmányomban kerestem a TCI módszer emberszemléletének tanuláselméleti kapcsolódási pontjait. A módszer kvalitatív külföldi kutatási eredményeinek ismertetése után magyarországi kvantitatív kutatásomban a szociális kompetencia részelemeit mérő saját mérőeszköz kipróbálásával tett longitudinális kísérlet részeredményének közlésére vállalkoztam. Ebben bizonyítva látom, hogy a TCI módszerrel történő indirekt fejlesztéssel a szociális kompetenciaelemek közül szignifikánsan a **vitakészség** jobban fejlődik azoknál a csoportoknál, akiket hosszabb ideig TCI módszerrel tanítanak, mint a kontrollcsoportnál, akik nem ezzel a módszerrel tanulnak. Empirikus kutatásom további eredményei, a TCI módszer hatása, a szociális kompetenciaelemek longitudinális vizsgálatának időtartamelemzése és egyéb területeken (pl. a módszer tanulási stílusra) gyakorolt hatása várhatók.

Irodalom

- Aebli, H. (1951): *Didactique psychologique. Applications a la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchatel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cohn, R. (1975): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Corbin, J. – Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai – A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. Budapest: L'Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Dewey, J. (1974): Az iskola és a gyermek élete. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó, 501–506.
- Dewey, J. (1990): A gyermek és a tanterv. In: Jáki László (szerk.): *Elfelejtett, mellőzött források – 2*. Budapest: OPKM, 167–181.
- Durlak, R. P. – Weissberg, J. A. (2007): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Ewert, F. (2008): *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fox, L. – Dunlap, Glen – Powell, D. (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4. 4., 208–217.
- Freitag, C. (2011): *Als Lehrkraft im Team voran? Eine empirische Untersuchung zur Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen Ausgezeichnet mit dem Martin Wagenschein-Preis 2011 des ZLB*.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kiss Hajnal (2015): Carl Rogers és az indeterminált emberkép. *Tanít-tani Online*. URL: http://www.tani-tani.info/carl_rogers_es_az (letöltés: 2016. 07. 13.)
- Kronstein Gábor (1998): Újra olvasva Gáspár Lászlót. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 41–45. URL: <http://ofi.hu/tudastar/ujraolvasva-gaspar> (letöltés: 2017. 03. 20.)
- Maier, G. (2006): *Mit der TZI unterwegs im Wald Vermittlung der TZI in der Fortbildung zum Waldpädagogin*. URL: <https://www.bvppt.de/index.php?...gisela.maier> (letöltés: 2018. 07. 01.)
- Mirel, J. (2005): Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák. A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája. *Iskolakultúra*, 4. 65–83.
- Nádasi Mária, M. (2003): *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat.
- Padberg, S. (2013): *Die Chance liegt in der Suche nach Balance – Lebendiges Lehren und Lernen, Kritische Geographiedidaktik und Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen*. URL: http://www.gwunterricht.at/images/pdf/gwu_131_058_069_padberg.pdf (letöltés: 2017. 03. 20.)
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (letöltés: 2016. 07. 20.)
- Rogers, C. (1986): Carl Rogers on the Development of the Person-Centered Approach. *Person-Centered Review*, 1(3) 257–259.
- Schmid, A. – Böhm, S. (2012): *Milieusensibilität als Anforderung an die TZI-Lehre Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung Themenzentrierte Interaktion 2/2012*. 56–69.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2015): *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának tartalmi kereteinek kidolgozása*. Budapest: Oktatási Hivatal.

The Indicators of Using the Theme-centered Interaction Method

TCI (Theme-centered Interaction) is a methodology of group dynamics supporting motivation and experiential learning. By applying this method in teaching our students, learning becomes a personal matter for them instead of becoming passive recipients. This dissertation briefly presents the TCI method, then it introduces its interconnections with the known educational concepts. After the results of the qualitative foreign research, you can read about the results of the Hungarian quantitative research. It is on this basis that the students who had longer been taught with the TCI method achieved a significantly better result in dialettica, which is one of the main principles of personal coopertaion, than the members of the control group who had not been taught with this method. The lingitudinal examination is being continued with the impact assessment of TCI on the field of the further social competencies and by investigating the characteristics of the learning styles.



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara
és az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája
A kiadásért felelős: a kar dékánja és a gyakorlóiskola igazgatója
Kiadó hivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6. Telefon: +36/62-546-068
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.
E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*
Technikai szerkesztő: *Veres Ildikó*

Évente négy alkalommal jelenik meg.
Évi előfizetési díja: 2400 Ft.

ISSN 2063-3734

Készült:
Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
<https://www.facebook.com/Innovariant>



